

MASTER'S THESIS

Impact van Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk Volgens Studenten Onderwijswetenschappen

Meulendijks, Garmt

Award date:
2018

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



**Impact van Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk Volgens
Studenten Onderwijswetenschappen**

**Impact of Thesis Research on Educational Practice, According to
Students of the Learning Sciences**

Garmt Meulendijks

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 23-4-2020
Begeleiding: Prof. dr. P.J.J. Stijnen

Impact van Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk Volgens Studenten Onderwijswetenschappen

Garmt Meulendijks

Samenvatting

Valorisatie binnen een onderwijs- of kenniscontext is ‘een proces van waardecreatie uit kennis, door deze geschikt en beschikbaar te maken voor economische en maatschappelijke benutting en te vertalen in producten, diensten, processen en nieuwe bedrijvigheid’. Binnen de onderwijspraktijk uit zich dit in impact; veranderingen als direct of indirect gevolg van wetenschappelijk onderzoek. Over de impact van onderzoek dat is gedaan door studenten Onderwijswetenschappen is vrij weinig bekend. Om zicht te krijgen op hoe de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk vorm krijgt is dit onderzoek uitgevoerd.

De doelstelling van dit onderzoek was het beschrijven van de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen. Dit is gedaan door factoren te onderzoeken die een rol spelen in het bewerkstelligen van impact: (a) de relevantie van het onderzoek, (b) de door de onderzoeker ondernomen disseminatie-activiteiten, (c) de ervaren gebruikswaarde en (d) de uiteindelijke benutting van de onderzoeksresultaten.

Er is gebruik gemaakt van een *convergent mixed methods design*, waarbij documentanalyse van de theses van alumni van de masteropleiding Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit, surveyonderzoek en interviews onder dezelfde populatie als datatypen zijn gecombineerd om te komen tot een rijke beschrijving van het centrale fenomeen ‘impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen’. In totaal zijn 161 theses uit de periode 2007-2017 kwalitatief gecodeerd om een beeld van de impact van de theses ten tijde van de verslaglegging te krijgen. Daarnaast is bij de gehele populatie alumni uit die periode (N=217) een survey afgenomen om de huidige impact in kaart te brengen. Het responspercentage op deze survey was 38,7% (N=84). Om deze informatie verder te verrijken zijn ook een aantal interviews afgenomen. In totaal zijn twintig potentiële deelnemers hiervoor benaderd op basis van *purposive sampling*. Er zijn vijf interviews afgenomen.

De theses zijn kwalitatief geanalyseerd. Hierbij is gebruik gemaakt van verschillende soorten deductieve en inductieve codering volgens methodieken zoals beschreven in *Qualitative Data Analysis* (Miles, Huberman, & Saldaña). De survey is door de onderzoeker ontwikkeld, gebaseerd op de vragenlijsten uit het Impact Assessment Geesteswetenschappen (Broek & Nijssen) en verder uitgewerkt op basis van literatuurstudie. De reden hiervoor was dat voor het meten van de huidige impact slechts een beperkt aantal instrumenten beschikbaar waren, die niet direct konden worden

toegepast binnen de context van thesisonderzoek. Voor het afnemen van de interviews is gebruik gemaakt van de toolkit 'Narratief van Waardecreatie' (Wenger, Trayner, & De Laat).

De conclusie van het onderzoek is dat studenten hun onderzoek zien als praktisch en wetenschappelijk relevant, al is de beoogde impact vaak beperkt in scope en gradatie. Doelen die wordt beoogd worden in veel gevallen bereikt. Studenten dissemineren onderzoeksresultaten doorgaans binnen hun eigen netwerk en de context waarbinnen het onderzoek heeft plaatsgevonden. Gebruikswaarde ontstaat door een hoge mate van betrokkenheid van participanten. Veel theses leveren volgens studenten bruikbare producten op. De benutting van resultaten, indien dit gebeurt, levert blijvende impact op. Deze is echter ook vaak beperkt in scope en gradatie. De impact neemt dan vooral de vorm aan van beleidsmatige veranderingen, veranderingen in denken en handelen en in mindere mate bruikbare producten, die vooral van invloed zijn op leerlingen, studenten en onderwijzend personeel.

Dit onderzoek is een eerste schets van de impact die thesisonderzoek kan hebben op de onderwijspraktijk. De verkregen dataset leent zich voor verdere statistische analyse en validatie van de beschrijving.

Trefwoorden: valorisatie, waarde creatie, impact, , gebruikswaarde, benutting

Impact of Thesis Research on Educational Practice, According to Students of the Learning Sciences.

Garmt Meulendijks

Summary

Valorisation in an educational context is ‘a process of value creation from knowledge, by making it suitable for economic or societal use and translating it into products, services and new business’. Within an educational context this presents itself in the form of impact; change as a direct or indirect result of scientific research. Fairly little is known about the impact of research performed by students of the Learning Sciences. This study was done to gain insight into what the impact of this type of research looks like in educational practice.

The goal of this study was to describe the impact of thesis research on educational practice, according to students of the Learning Sciences. This was done by analysing a number of factors which play a role in the creation of impact, being: (a) the relevance of the research, (b) dissemination activities performed by the researcher, (c) the experienced usability and (d) final implementation of the research results in practice.

A *convergent mixed methods design* was used, in which document analysis of theses written by alumni of the Master of Learning Sciences at the Open University in The Netherlands, survey research and in-depth interview data sources were combined to allow for a rich description of the central phenomenon ‘Impact of thesis research on educational practice according to students of the Learning Sciences’. A total of 161 theses dating from 2007 to 2017 were analysed to gain insight into thesis impact at the time of the writing of the research report. A survey was also sent to the entire population of alumni from that period (N=217) to assess current impact. The response percentage to the survey was 38,7% (N=84). To further enrich this data, a number of interviews were conducted. A total of twenty potential participants were invited to partake, based on purposive sampling. Five interviews were conducted.

The theses were analysed qualitatively. Several different types of both deductive and inductive coding were used, based on methods described in Qualitative Data Analysis (Miles et al.). The survey was developed by the researcher, based on literature study and questionnaires from the ‘Impact Assessment Geesteswetenschappen’ (Broek & Nijssen). This was due to the fact that only a limited number of instruments were available to measure impact, which could not be directly applied to the context of thesis research. To conduct the interviews, the toolkit ‘Narratief van Waardecreatie’ (Wenger et al.) was used.

The conclusion of this study is that students consider their research to be both practically and scientifically relevant, even though the intended impact is often limited in scope and size. Intended

goals are usually achieved. Students usually disseminate results within their own personal network and within the context in which research has taken place. Usability is created by a high level of involvement from participants. Many theses result in useable products. Implementation of results, when this occurs, results in lasting impact. This impact is however often limited in scope and size. Impact usually takes the shape of changes in policy, changes in actions and thought and less often as a usable product. These mostly affect students and teachers.

This study provides a first sketch of the impact thesis research can have on educational practice. The obtained data set lends itself well to further statistical analysis and validation of the description.

Keywords: valorisation, value creation, impact, practical relevance, research usability, research implementation

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Summary	4
1. Impact van Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk	8
1.1 Theoretisch kader	9
1.2 Probleemschets en doel van het onderzoek.....	13
1.3 Vraagstellingen en hypothesen.....	14
Hoofdvraag.....	15
Deelvraag 1.	15
Deelvraag 2.	15
Deelvraag 3.	16
Deelvraag 4.	16
2. Methode.....	16
2.1 Ontwerp.....	16
2.2 Onderzoeksgroep.....	17
2.3 Materialen	18
2.4 Procedure.....	19
2.5 Data-analyse.....	21
3. Resultaten	22
3.1 Bepaling van Representativiteit Surveydata.....	22
3.2 Antwoorden op de Deelvragen.....	23
3.2.1 Deelvraag 1. Hoe wordt de relevantie van thesisonderzoek door studenten omschreven?..	23
3.2.2 Deelvraag 2. Hoe worden disseminatie-activiteiten voor, tijdens en na het onderzoek door studenten omschreven?	28
3.2.3 Deelvraag 3. Hoe wordt de gebruikswaarde van thesisonderzoek door studenten omschreven?.....	31
3.2.4 Deelvraag 4. Hoe wordt de benutting van thesisonderzoek door studenten omschreven?...	34
3.3 Antwoord op de Hoofdvraag: Hoe Beschrijven Studenten Onderwijswetenschappen de Impact van door hen Uitgevoerd Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk?	36

4. Conclusie en Discussie.....	38
4.1 Maatschappelijke en Wetenschappelijke Relevantie van dit Onderzoek	39
4.2 Mogelijkheden voor Vervolgonderzoek.....	39
4.3 Beperkingen van het Onderzoek	40
Referenties.....	41
5. Bijlagen	44
Bijlage A – Totstandkoming en Toepassing Conceptueel Kader ‘Impact van Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk Volgens Studenten Onderwijswetenschappen’	45
Bijlage B – Conceptually Clustered Matrix ‘Surveyrespons voor Impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk’	60
Bijlage C – Survey ‘Impact van thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk’	63
Bijlage D – Toolkit ‘Narratief van waardecreatie’	75

1. Impact van Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk

Er is weinig bekend over de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk. Toch vloeit dergelijk onderzoek direct voort uit de kerntaken van universiteiten, die zijn opgenomen in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW). Dit zijn: (a) het bieden van onderwijs, (b) het doen van onderzoek en (c) valorisatie van kennis (VSNU, 2013b). De term valorisatie is een typisch Nederlands begrip, dat in het buitenland vooral bekend staat als *science impact* of de *third mission* van universiteiten (Stemerding & Nahuis, 2014). Ook worden regelmatig termen als kennisverspreiding, disseminatie en *knowledge transfer* gebruikt in de internationale literatuur. Valorisatie wordt over het algemeen gedefinieerd als ‘een proces van waardecreatie uit kennis, door deze geschikt en beschikbaar te maken voor economische en maatschappelijke benutting en te vertalen in producten, diensten, processen en nieuwe bedrijvigheid’ (Broek & Nijssen, 2009, p. 10; Stemerding & Nahuis, 2014, p. 2; Van Drooge et al., 2011, p. 8; VSNU, 2013b, p. 12).

Valorisatie vindt plaats als wetenschappelijke kennis wordt omgezet naar praktische toepassingen. Dit gebeurt, ondanks de wens dat een combinatie van economische en maatschappelijke drijfveren hierin een rol spelen, vaak vooral nog op economische gronden (Stemerding & Nahuis, 2014). Binnen het bedrijfsleven is economisch gewin een belangrijke drijfveer voor valorisatie van kennis. Hier speelt valorisatie een belangrijke rol in het vermogen te kunnen concurreren op een competitieve markt (Chiquan, 2007). Er worden dan oplossingen gezocht voor praktische problemen die relateren aan het verkrijgen van unieke producten of het optimaliseren van het productieproces. Universiteiten doen dit ook. Bijvoorbeeld in de vorm van nieuwe ondernemingen uit onderzoek door studenten en onderzoekers, het aanvragen van patenten en octrooien, het publiceren van onderzoek in wetenschappelijke tijdschriften, het samenwerken met andere instanties en het deelnemen aan congressen en andere publieke fora. Binnen de VSNU, de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten, zijn indicatoren opgesteld die richting moeten geven aan beleidsvoering ten aanzien van deze zichtbare vormen van valorisatie (VSNU, 2013a, 2013b, 2016). Dat er sprake is van economisch gewin blijkt bijvoorbeeld uit jaarcijfers van de Open Universiteit, die valorisatie op meerdere indicatoren uitdrukt in inkomsten (VSNU, 2016). Als we kijken naar niet-tertiair onderwijs zijn economische drijfveren geen motivator voor valorisatie. Scholen in bijvoorbeeld het primair en voortgezet onderwijs hebben over het algemeen geen winstoogmerk. Hun drijfveer om wetenschappelijke kennis toe te passen in de praktijk is vooral het verbeteren van instructiemethoden, op basis van bewezen theorie, de zogenaamde *evidence-based education* (Van Baak, Van der Linde, & Aelterman, 2008). Men zoekt naar innovaties die de onderwijspraktijk zichtbaar verbeteren. Waarde uit zich binnen een dergelijke onderwijscontext dus in impact; iedere verandering die direct of indirect teweeg gebracht wordt naar aanleiding van onderzoek (Groothuijsen, Bronkhorst, Prins, & Kuiper, 2017). Om iets te kunnen zeggen over de mate waarin valorisatie binnen het onderwijs heeft

plaatsgevonden, moet dus binnen de hier geschetste context worden gekeken naar de impact van wetenschappelijk onderzoek op de onderwijspraktijk.

1.1 Theoretisch kader

Impact van wetenschappelijk onderzoek op de onderwijspraktijk is allesbehalve vanzelfsprekend. Al jaren blijkt de vertaling van wetenschappelijk onderzoek naar de (onderwijs)praktijk een uitdaging. In het verleden werd dit probleem vrij lineair benaderd in de hoop een oplossing te vinden. Zo opperden Havelock et al. (1969) verschillende methoden voor het delen van kennis, waaronder het sindsdien veelvuldig toegepaste *Research, Development & Diffusion* model (RD&D). Binnen dit model wordt wetenschappelijk onderzoek gedaan door onderzoekers. Vervolgens wordt dit onderzoek vertaald door een tussenliggende partij, bijvoorbeeld een uitgeverij of een andere intermediaire instantie, om uiteindelijk bij de eindgebruiker, de leerkracht, te eindigen. Deze lineaire benadering, waarbij een duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen onderzoeker en uitvoerende leerkracht, blijkt echter niet toereikend voor het valoriseren van wetenschappelijke kennis (Van Baak et al., 2008; Voogt, McKenney, Fisser, & Van Braak, 2012; Voogt, McKenney, Pareja Roblin, et al., 2012). Glaser (1976) opperde om een ‘vertaaltwetenschap’, een *science of design*, te ontwikkelen om het gat te dichten tussen wetenschap en praktijk door heel bewust in te zetten op het ontwerpen van onderwijs op basis van de instructiepsychologie om zo de vertaalslag te kunnen maken van theoretisch naar praktisch inzetbaar. Ondanks deze en vele andere pogingen blijkt regelmatig dat het gat tussen theorie en praktijk nog wel degelijk bestaat. Zo stelden Stijnen, Martens & Dieleman bijvoorbeeld dat de verbinding tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk niet optimaal is en dat ‘de beroepspraktijk van leerkrachten steeds meer los is komen te staan van theorievorming, onderzoek en ontwikkelingswerk’ (Stijnen, Martens, & Dieleman, 2009, p. 4).

De vertaling van de ene vorm van kennis naar de andere stelt zowel wetenschap als praktijk voor problemen. Wetenschappers vinden vaak dat de praktijk te veel oplossingsgericht is en daarmee de kwaliteit van de onderzoeksresultaten beperkt. Resultaten uit onderwijsonderzoek zijn vaak moeilijk te interpreteren, tegenstrijdig en sterk gebonden aan talrijke voorwaarden en nuanceringen. Ook wordt praktijkkennis als niet-wetenschappelijk gezien omdat zij lastig te generaliseren is (Van Baak et al., 2008). Uit onderzoek is inderdaad gebleken dat het lastiger wordt kennis uit wetenschappelijk onderzoek te generaliseren als de context waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd heel specifiek is. (Voogt, McKenney, Pareja Roblin, Ormel, & Pieters, 2012). Dergelijke kennis is wel bij uitstek geschikt om beslissingen op te baseren binnen die context (Sharpe, 1992) en daarmee voor de praktijk zeer relevant.

De praktijk op haar beurt vindt dat de wetenschap te veel met theoretische vraagstukken bezig is en zich niet richt op daadwerkelijke problemen (Hubig, Jonen, & Lingnau, 2008). Een veel gehoord

geluid van leraren is daarnaast dat de resultaten van wetenschappelijk onderzoek lastig te vinden zijn of nauwelijks kennis oplevert die men nog niet had (Diepstraten, Wassink, & Stijnen, 2010; Stijnen et al., 2009).

De tweedeling die hierboven wordt geschetst staat in de literatuur bekend als de *'relevance gap'* (e.g. Mesny & Mailhot, 2012). Dit gat heeft alles te maken met de ervaren relevantie van wetenschappelijk onderzoek voor de (onderwijs)praktijk. Dergelijk onderzoek komt doorgaans voort uit vragen vanuit de praktijk en wordt ingezet om problemen aan te pakken. Sharpe (1992) noemt dergelijk onderzoek *'decision-oriented research'* omdat het nauw aansluit bij de behoeften van de doelgroep, gericht is op een niet-wetenschappelijk publiek en leidt tot besluitvorming binnen de onderzochte context. Dit in tegenstelling tot *'conclusion-oriented research'* ook wel *'basic research'* genoemd. Dit type onderzoek komt voort uit vragen vanuit de wetenschap en is doorgaans minder gericht op de praktijk en daardoor ook lastiger te vertalen. Om relevantie van wetenschappelijk onderwijs te vergroten is in 2010 een convenant getekend tussen het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en de Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (Nwo) (Scienceguide, 2010). Dit convenant *'...moet bijdragen aan meer praktijkrelevantie van de te onderzoeken vragen'*. Nwo vertaalt deze doelstelling door te stellen dat *'wetenschappelijk onderzoek waar mogelijk en op zo kort mogelijke termijn ten goede komt aan de maatschappij'* (NWO, 2017a). Bij aanvragen voor financiering van onderzoek wordt onderzoekers dan ook gevraagd te beschrijven hoe de resultaten van hun onderzoek bijdragen aan de (onderwijs)praktijk. Hiermee leggen zij een verband tussen de relevantie van wetenschappelijk onderzoek en de mogelijkheden voor valorisatie. Er kan gesteld worden dat relevantie voor de onderwijspraktijk een belangrijke factor is in het verkrijgen van impact.

De oplossing voor de *relevance gap* zou mogelijk gevonden kunnen worden in een vorm van samenwerking tussen de wetenschap en de onderwijspraktijk. Van Drooge et al. (2011) noemen het zelfs een cruciale factor om te komen tot maatschappelijke impact. Bensing stelt dat *'alleen bij een goed samenspel tussen onderzoekers en belanghebbenden de juiste keuzes worden gemaakt bij de specificatie en selectie van projecten'* (Bensing, 2006, p. 1). Ook Mesny en Mailhot (2012) pleiten voor samenwerking om te komen tot relevante kennis, maar maken tegelijkertijd onderscheid in vormen van samenwerking, waarbij de meest intensieve vorm van samenwerking onderzoekers en mensen uit de praktijk samen onderzoek laat verrichten. In overleg wordt er gekomen tot doelstellingen, onderzoeksvragen en conceptualisering van het onderwerp. Ook de interpretatie van data gebeurt door zowel de onderzoeker als de deelnemers uit de praktijk. Deze vorm vergt zeer veel tijd en coördinatie, maar is tegelijkertijd ook de meest volledige vorm van samenwerking tussen wetenschap en de (onderwijs)praktijk. Dergelijke samenwerkingsverbanden worden, ondanks de genoemde beperkingen, aangemoedigd vanuit de overheid, omdat deze bijdragen aan de impact van

wetenschappelijk onderzoek. Nwo stelt dat ‘De impact van onderzoek kan groeien door de krachten te bundelen en fundamenteel, praktijkgericht en toegepast onderzoek meer te verbinden. Gezamenlijke programmering en samenwerking tussen onderzoekers en betrokkenen van buiten de wetenschap ondersteunen dit’ (NWO, 2017b).

Voor welke vorm van samenwerking wordt gekozen is afhankelijk van de doelstelling van de onderzoeker. Soms is het voor een onderzoek enkel nodig om toegang te verkrijgen tot de onderzoekscontext. Wanneer men echter praktijkrelevantie beoogt is een verdergaande samenwerking tussen onderzoeker en onderwijspraktijk wenselijk (Mesny & Mailhot, 2012). Hoe dan ook is het van belang dat onderzoekers praktijkkennis en praktijkmensen serieus nemen (Van Drooge et al., 2011). Het enkel inbrengen van kennis die moet leiden tot veranderingen, terwijl de praktijk daar niet in is gekend, leidt namelijk tot weerstand (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001). Samenwerking in een eerder stadium kan dergelijke weerstand mogelijk voorkomen of beperken.

Wanneer leraren onderzoek gaan doen, kunnen waarschijnlijk zowel relevantie van wetenschappelijk onderzoek voor de onderwijspraktijk als samenwerking tussen onderzoeker en onderwijspraktijk makkelijker worden bewerkstelligd. Leraren betrekken in het onderzoeksproces kan op meerdere manieren. Bijvoorbeeld door een intensieve samenwerking met leraren aan te gaan, hen te trainen om op te treden als observanten of mede-onderzoekers en hen te betrekken in alle stappen van het onderzoeksproces. Dit is echter een intensief proces en in lang niet alle situaties geschikt of haalbaar (Mesny & Mailhot, 2012). Leraren kunnen echter ook zelfstandig onderzoek doen. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van onderzoek naar aanleiding van een probleem uit de eigen onderwijspraktijk, of in opdracht van een universiteit als onderdeel van hun afstuderen aan een masteropleiding. De leraar is dan student en daarmee onderzoeker in opleiding.

Binnen dit onderzoek is gekeken naar studenten Onderwijswetenschappen en de door hen beschreven impact van wetenschappelijke kennis uit afstudeertheses op de onderwijspraktijk. Bij studenten Onderwijswetenschappen is de afstand tussen de wetenschap en de onderwijspraktijk naar verwachting klein omdat deze studenten vaak afkomstig zijn uit de (onderwijs)praktijk of een aan het onderwijs gelieerde omgeving. Zodra zij de fase van hun masterthesis hebben bereikt, hebben zij zich de basisprincipes van het doen van onderzoek eigen gemaakt. Ze zijn goed bekend met hun eigen onderwijspraktijk en hebben vaak vanuit hun werk al toegang tot deze praktijk voor het doen van onderzoek. Er is dan nog niet gezegd dat hun onderzoek, enkel door de naar verwachting hoge praktijkrelevantie en door de betere relatie en samenwerking met de onderwijspraktijk, automatisch leidt tot impact van wetenschappelijke kennis. Om dat te bewerkstelligen moet de onderzoeker actief rekening houden met impactbepalende factoren van verkregen wetenschappelijke kennis. Innovaties die voortkomen uit wetenschappelijk onderzoek en die blijvende impact hebben op de onderwijspraktijk houden al in de onderzoeksfase rekening met zaken als houdbaarheid, disseminatie,

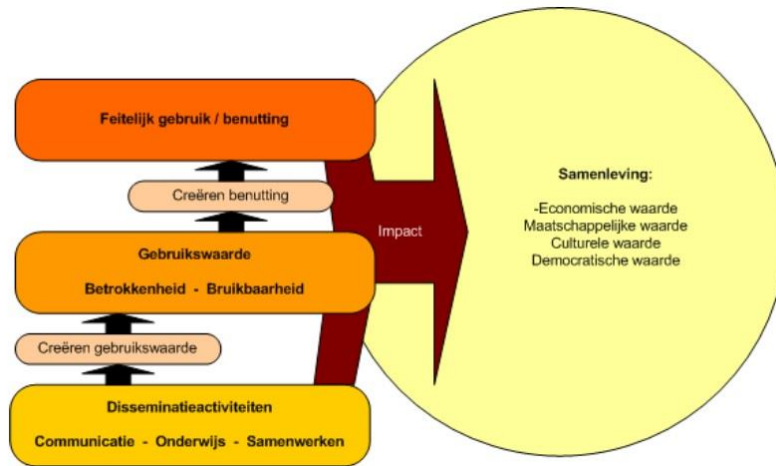
betrokkenheid en schaal (Hendriks, Wopereis, Kirschner, & Paas, 2017). Hendriks et al. stellen dat het bevorderlijk is als men voor, tijdens en na het proces van innovatie in het oog houdt dat een project blijvend kan worden uitgevoerd (dus houdbaar is), als er sprake is van goede communicatie tussen alle betrokkenen waardoor de betrokkenheid van *stakeholders*, maar ook die van het management, in stand wordt gehouden. De houdbaarheid bepaalt of de impact van wetenschappelijke kennis van blijvende aard is (Hendriks et al., 2017; Kirschner, Hendricks, Paas, Wopereis, & Cordewener, 2004). Verder stellen ze dat een beperkte schaal een belangrijk element voor succes is: ‘Houd het klein om veranderingen te kunnen bereiken’ (Hendriks et al., 2017, p. 6).

Om impact te kunnen beschrijven moet ook gekeken worden naar de totstandkoming van impact. Broek en Nijssen (2009) doen dit door te kijken naar drie impactbepalende factoren; disseminatie, gebruikswaarde en benutting. In hun conceptuele model (figuur 1) zijn disseminatie-activiteiten, uitgevoerd door de onderzoeker, de basis. Ze onderscheiden drie verschillende vormen van disseminatie; communicatie, onderwijs en samenwerking.

Door te kijken naar hoe wetenschappelijke kennis door de onderzoeker wordt gedissemineerd buiten de muren van universiteiten wordt het proces van het creëren van gebruikswaarde beschreven (Broek & Nijssen, 2009, p. 7). Gebruikswaarde wordt bekeken in termen van bruikbaarheid; in hoeverre onderzoek bruikbaar is buiten het direct betrokken vakgebied en betrokkenheid; de mate waarin derden deelnemen aan het onderzoek of er belang bij hebben. Gebruikswaarde beschrijft hiermee de voorwaarden voor de benutting van de onderzoeksresultaten. Benutting is tenslotte ‘de mate waarin het onderzoek buiten de wetenschap gebruikt wordt en invloed heeft’ (Broek & Nijssen, 2009, p. 12). Deze elementen leiden binnen het geschetste model tot impact op de samenleving, zoals economische en maatschappelijke waarde.

Dit is een wezenlijk andere benadering dan in het *Research, Development & Diffusion* model (Havelock et al., 1969) waarbij het creëren van gebruikswaarde door disseminatie werd uitgevoerd door een intermediaire instantie of persoon. Opvallend in het onderzoek van Broek en Nijssen is dat zij vaststellen dat de disseminatieactiviteiten die leiden tot hoge impact (het ontwikkelen van een bruikbaar product) weinig voorkomen. Eerder houden onderzoekers zich bij meer aan de universitaire praktijk gerelateerde activiteiten (Broek & Nijssen, 2009).

De factor relevantie komt niet terug in het model van Broek en Nijssen. Dit komt waarschijnlijk doordat zij de waarde van wetenschappelijk onderzoek als evident beschouwen (Broek & Nijssen, 2009, p. 15). Relevantie wordt wel benoemd, maar mogelijk daarom niet expliciet door hen onderzocht. Binnen dit onderzoek wordt wel expliciet naar relevantie gekeken, met de eerder benoemde *relevance gap* in gedachten.



Figuur 1. Samenhang disseminatie, gebruikswaarde en benutting volgens Broek en Nijssen (2009)

Verdere specificatie van het begrip impact vinden we in het conceptuele model van Groothuijsen et al. (2017). Zij definiëren impact als: ‘iedere verandering die direct of indirect teweeggebracht wordt naar aanleiding van een praktijkgericht onderzoek, zowel in de onderwijspraktijk als binnen de Onderwijswetenschappen’ (Groothuijsen et al., 2017, p. 2). Zij suggereren in hun conceptuele model van impact van praktijkgericht onderzoek dat er vier dimensies zijn van impact: (a) scope: bij wie of wat een verandering plaatsvindt; (b) aard: het soort verandering; (c) gradatie: de (subjectieve) grootte van verandering en (d) duurzaamheid: het verloop van impact in de tijd. Hiermee benoemen ze niet zozeer de impact van wetenschappelijke kennis zelf, maar eerder de aspecten waarop impact in verschillende situaties kan verschillen. Dit conceptuele model was ten tijde van het schrijven van deze thesis nog in ontwikkeling. Wel biedt het een mogelijke richting voor het stellen van vragen ten aanzien van de benutting van wetenschappelijke kennis.

1.2 Probleemschets en doel van het onderzoek

Binnen de context van het onderwijs is vooral te zien dat in de afgelopen tien jaar veel aandacht is besteed aan beleidsmatige interventies om de derde kerntaak van universiteiten vorm te geven (Broek & Nijssen, 2009; Van Drooge et al., 2011; VSNU, 2013a, 2013b, 2016). Hierbij wordt, zoals al eerder aangegeven, vooral ingezet op zichtbare vormen van valorisatie, zoals het aanvragen van patenten en octrooien, het opstarten van nieuwe bedrijven, het publiceren van wetenschappelijke artikelen, het geven van lezingen en het deelnemen aan conferenties (VSNU, 2013b).

Studenten Onderwijswetenschappen kunnen, op basis van hun unieke positie tussen wetenschap en praktijk, mogelijk positief bijdragen aan de valorisatie van kennis. Dit doen zij al als menselijk kapitaal, door de kennis van hun opleiding mee te nemen en toe te passen in hun eigen onderwijspraktijk (Finne et al., 2011), maar wellicht ook met hun mastertheses. Theses worden door

de VSNU genoemd als een minder zichtbare vorm van valorisatie (VSNU, 2013b). In documenten over universitair onderwijs is geen onderzoek terug te vinden naar de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk. Het is daardoor onbekend of impact van wetenschappelijke kennis uit dergelijk onderzoek gerealiseerd wordt. Broek en Nijssen stellen dat, ten aanzien van de geesteswetenschappen, de vraag niet is ‘of valorisatie plaatsvindt, maar eerder hoe dit plaatsvindt en uiteindelijk hoe de impact gemeten kan worden’ (2009, p. 6).

‘Het bepalen van rendement kent nogal wat problemen, laat staan het kwantificeren ervan’ (De Moor, 2007, p. 2). Als we kijken naar eerder gedaan of lopend onderzoek naar impact dan komen verschillende elementen regelmatig terug die een rol lijken te spelen bij het bewerkstelligen van impact: (a) de relevantie van het onderzoek; (b) disseminatie-activiteiten van de onderzoeker; (c) de gebruikswaarde van het onderzoek en (d) de benutting van onderzoeksresultaten (e.g. Broek & Nijssen, 2009; Groothuijsen et al., 2017; Hendriks et al., 2017; Kirschner et al., 2004). Deze factoren zijn weer onder te verdelen in verschillende onderliggende elementen. Deze elementen moeten niet enkel iets zeggen over het onderzoek, maar ook over de interactie van de onderzoeker met de onderwijspraktijk (Dagenais et al., 2012) en de onderwijspraktijk zelf (Spaapen, Dijkstra, & Wamelink, 2007). Impact moet daarnaast ook altijd worden gezien in relatie tot de beoogde impact (Rymer, 2011). Het primaire doel van thesisonderzoek is het laten zien van de onderzoeksvaardigheden van studenten. De vraag is hoe de impact van wetenschappelijke kennis uit thesisonderzoek op de onderwijspraktijk kan worden beschreven en welke rol factoren als relevantie, disseminatie-activiteiten van de onderzoeker, gebruikswaarde en benutting binnen deze context spelen. De doelstelling van dit onderzoek is dan ook het beschrijven van de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen.

1.3 Vraagstellingen en hypothesen

Het centrale fenomeen dat is onderzocht in deze studie is de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen. Op basis van het theoretisch kader kan worden gesteld dat er vier factoren zijn die invloed hebben op de realisatie van impact. Deze factoren spelen gedurende het gehele onderzoeksproces in meer of mindere mate een rol. Om de breedte van dit onderzoek enigszins te beperken en een focus aan te brengen is gekeken naar de vragen die door de Open Universiteit zijn gesteld. De aanzet voor het onderzoek stelde dat de studie meer inzicht moet geven of bij studenten Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit de combinatie onderwijs en afstudeeronderzoek een bron van valorisatie is. De interesse vanuit de universiteit ging hierbij vooral uit naar de aansluiting van de onderzoeksvragen op de onderwijspraktijk en in hoeverre de resultaten van onderzoek van betekenis zijn of zijn geweest voor de onderwijspraktijk. Vanuit deze aanzet is de hoofdvraag geformuleerd.

Hoofdvraag. Hoe beschrijven studenten Onderwijswetenschappen de impact van door hen uitgevoerd thesisonderzoek op de onderwijspraktijk? Om het centrale fenomeen ‘Impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen’ goed in beeld te kunnen brengen, is op basis van het theoretisch kader een samenvatting gemaakt in tabel 1 van de factoren die een rol spelen binnen het centrale fenomeen.

Tabel 1

Factoren die een rol spelen bij de beschrijving van het centrale fenomeen ‘Impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen’.

Centrale fenomeen	Factoren die een rol spelen	Meetniveau	Elementen die een onderdeel zijn van factoren
<i>Impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen</i>	Relevantie	Interval/ kwalitatief	Praktijkrelevantie Wetenschappelijke relevantie Beoogde impact
	Disseminatie	Interval/ kwalitatief	Communicatie Onderwijs Samenwerking
	Gebruikswaarde	Interval/ kwalitatief	Betrokkenheid (Ervaren) bruikbaarheid
	Benutting	Interval/ kwalitatief	Scope Aard Gradatie Duurzaamheid

De factoren die worden genoemd door Broek en Nijssen (2009), te weten disseminatie, gebruikswaarde en benutting zijn naast relevantie de gemeten factoren. Deze zijn uitgesplitst in onderliggende elementen op basis van de theorie. Aan de hand van deze indeling zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

Deelvraag 1. Hoe wordt de relevantie van thesisonderzoek door studenten omschreven? Een hogere mate van met name praktijkrelevantie zou in theorie bij moeten dragen aan hogere impact. Daarnaast moet impact worden beoordeeld gerelateerd aan de door het onderzoek beoogde impact (Rymer, 2011). Er is gekeken naar hoe de relevantie van thesisonderzoek door studenten wordt beoordeeld, welke impact zij hadden beoogd en hoe dit terug te zien is in de theses zelf.

Deelvraag 2. Hoe worden disseminatie-activiteiten voor, tijdens en na het thesisonderzoek door studenten omschreven? Hierbij is niet alleen gekeken naar samenwerking met de praktijk, maar

ook naar communicatie in de vorm van overleg, onderwijs of instructie, bijvoorbeeld ter vergroting van de betrokkenheid.

Deelvraag 3. Hoe wordt de gebruikswaarde van thesisonderzoek door studenten omschreven? Hierbij is gekeken naar de bruikbaarheid die studenten hun thesisonderzoek toekennen, hoe bruikbaar het onderzoek volgens hen voor de onderwijspraktijk is, maar ook hoe zij de betrokkenheid van de onderwijspraktijk, de participanten en de door hen ervaren bruikbaarheid beschrijven.

Deelvraag 4. Hoe wordt de benutting van thesisonderzoek door studenten omschreven? Benutting staat in het model van Broek en Nijssen gelijk aan de mate waarin onderzoek wordt toegepast en invloed heeft. Dit is conceptueel vergelijkbaar met de definitie van Groothuysen et al. (2017). Om die reden is deze factor bekeken in termen van de scope, aard, gradatie en duurzaamheid, zoals die worden genoemd in hun conceptuele model.

2. Methode

2.1 Ontwerp

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van een *convergent mixed methods design* (Creswell, 2014, p. 570). Om tot een rijke beschrijving van het centrale fenomeen te komen zijn kwalitatieve en kwantitatieve gegevens (vrijwel) gelijktijdig verzameld. Er is gekozen voor dit ontwerp op basis van de beschikbaarheid van documenten en de populatie van het onderzoek. We hadden toegang tot alle gepubliceerde theses van studenten Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit van de afgelopen tien jaar. Een gerichte thematische analyse van de theses vormde de basis. Gezien de hoeveelheid data en de richting van de onderzoeksvragen is niet de gehele tekst geanalyseerd. Er is gericht gezocht naar omschrijvingen van praktijkrelevantie, disseminatie, benutting en beoogde impact. Ter ondersteuning van dit proces zijn ook structurele onderdelen als de onderzoeksvragen, doelstellingen en aanbevelingen gecodeerd. Al deze informatie is gecategoriseerd op basis van *descriptive coding* (Miles et al., 2014). De informatie is vervolgens verder inhoudelijk gecodeerd en, indien dit nuttig werd geacht, gekwantificeerd voor vergelijking met de kwantitatieve data uit de survey. Hieruit vloeide een conceptueel kader voort op basis waarvan de onderzoeksvragen zijn beantwoord. Deze procedure wordt in detail beschreven in bijlage A.

De populatie studenten waarvan de theses zijn geanalyseerd is ook benaderd voor surveyonderzoek. Vragen die niet te beantwoorden waren door te kijken naar de theses, of die ontstonden tijdens de eerste documentanalyse konden via de survey alsnog worden gesteld. Voorbeelden hiervan waren bijvoorbeeld de vragen ‘Hoe zou u de impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijscontext omschrijven?’ en ‘Op wie hebben de onderzoeksresultaten vooral impact gehad?’ Hierbij werden zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens verzameld om een dieper beeld

te vormen van het centrale fenomeen. Verder zijn enkele interviews afgenomen als aanvulling op en verrijking van de surveydata.

Het voordeel van deze methodiek is dat er tegelijkertijd meerdere vormen van dataverzameling en data-analyse kunnen plaatsvinden. Miles, Huberman en Saldana (2014) raden bij kwalitatief onderzoek aan om verzameling en analyse van data gelijktijdig te doen om zo gebruik te kunnen maken van nieuwe inzichten uit de data tijdens de rest van het onderzoekstraject. Daarnaast was het vanuit het oogpunt van de planning economisch om te werken met dit design.

Documentanalyse kon plaatsvinden voorafgaand aan de survey, maar ook terwijl de survey was uitgezet. Zo kon een eerste documentanalyse vragen opleveren voor de survey. Latere vragen konden eventueel in interviews worden beantwoord, of aanleiding zijn voor vervolgonderzoek. Door deze manier van werken is het gehele onderzoeksproces een iteratief proces van verschillende data verzamelen, analyseren en verwerken geworden dat verder is uitgewerkt in bijlagen A en B.

2.2 Onderzoeksgroep

De Open Universiteit was met name geïnteresseerd in de valorisatie van kennis binnen de masteropleiding Onderwijswetenschappen/Actief Leren, hierna aangeduid als Onderwijswetenschappen. Daarnaast was het gezien de beperkingen in tijd voor dit onderzoek niet haalbaar om participanten binnen andere universiteiten te benaderen en de data uit een dergelijk grote doelgroep te verwerken. Aangezien het verder enige tijd kan duren voordat impact zichtbaar wordt (Khazragui & Hudson, 2015), is ervoor gekozen om het onderzoek te richten op alumni van de masteropleiding Onderwijswetenschappen van de Open Universiteit. Op het moment van de start van de documentanalyse waren de theses beschikbaar van alumni die waren afgestudeerd tussen januari 2007 en juni 2017. Dit waren in totaal 161 theses. Van deze populatie waren alle publicaties publiek toegankelijk. Om de benodigde theses te vinden is binnen Dspace gezocht binnen de collectie Master theses naar alle theses binnen het onderwerp MSc Learning Sciences. De uitkomsten van deze zoekopdracht zijn te vinden op <http://dspace.ou.nl/handle/1820/983> (OU, 2017b).

Voor de survey, die later is uitgezet, zijn in totaal 217 alumni benaderd; alle alumni die zijn afgestudeerd tussen januari 2007 en januari 2018. In totaal zijn 84 volledig ingevulde surveys ontvangen. Dit is een responspercentage van 38,7%.

In de survey is aan alle deelnemers verder een verzoek gedaan voor deelname aan een interview. 37 Respondenten hebben aangegeven mogelijk open te staan voor dit deel van het onderzoek. Er is sprake geweest van *purposive sampling*. Deelnemers aan de interviews zijn geselecteerd op basis van twee elkaar volgende selectiecriteria: (a) *Critical of typical cases*. Deze werden geïdentificeerd op basis van opvallende uitspraken over bijvoorbeeld de reden waarom impact wel of niet is bewerkstelligd. (b) Onderzoek dat langer geleden is afgerond, waarbij geprobeerd is

vooral te kijken naar theses die minimaal 6 maanden eerder waren voltooid dan de afname van de survey. Uiteindelijk is naar twintig respondenten een uitnodiging gestuurd op basis van voorgenoemde selectiecriteria. Van deze twintig hebben uiteindelijk vijf respondenten deelgenomen aan een interview.

2.3 Materialen

Voor het meten van de in tabel 1 genoemde factoren relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting en de daaronder liggende elementen, is gebruik gemaakt van een zelf ontwikkelde vragenlijst (bijlage C). Deze vragenlijst is gebaseerd op items uit de Vragenlijst Onderzoeker en de Vragenlijst Gebruiker uit het Impact Assessment Geesteswetenschap van Broek en Nijssen (2009). De oorspronkelijke vragenlijsten hebben als doelstelling activiteiten van onderzoekers met betrekking tot impact te kwantificeren om zo tot scores te komen voor disseminatie, gebruikswaarde en benutting van de onderzoeksresultaten van een onderzoeksproject. De scores kunnen vervolgens met elkaar in verband worden gebracht door middel van statistische analyse. Deze vragenlijsten bestaan elk uit drie onderdelen; (a) een lijst met disseminatieactiviteiten die gescoord moeten worden op effectiviteit op een schaal van 1 tot 10, (b) enkele meerkeuzevragen ten aanzien van de gebruikswaarde en benutting van de resultaten en (c) enkele demografische vragen zoals de rol binnen het onderzoekstraject, de grootte van de organisatie waarbinnen het onderzoek heeft plaatsgevonden, et cetera.

Voor gebruik binnen dit onderzoek zijn de meeste meerkeuzevragen uit bovengenoemd instrument overgenomen. Wel zijn de bewoordingen her en der aangepast om ze beter op de doelgroep aan te laten sluiten. Omdat in het oorspronkelijke instrument niet wordt gekeken naar de factor relevantie zijn meerdere items toegevoegd die hier specifiek aan relateren op basis van het theoretisch kader. In totaal zijn er 13 meerkeuzevragen gesteld, waarvan enkele met meerdere antwoordmogelijkheden, zoals bijvoorbeeld; 'Wat was het beoogde doel van uw afstudeeronderzoek?' waarbij men kon kiezen voor antwoorden als 'Het vergroten van mijn eigen kennis', 'Het oplossen van een praktisch probleem' en 'Afstuderen'. Meerdere punten uit het onderdeel 'disseminatieactiviteiten' zijn komen te vervallen, gezien de beperkingen qua tijd, geld en middelen van studenten voor dergelijk onderzoek. De gebruikte waardering is teruggebracht tot een dichotome ja/nee schaal omdat dit beter leek aan te sluiten bij de onderzoeksvragen en de realiteit van thesisonderzoek. Voorbeelden van stellingen uit deze schaal zijn; 'Er is een artikel over het onderzoek verschenen in een niet-wetenschappelijk tijdschrift of andere offline media' en 'Op basis van het onderzoek is er lesmateriaal ontwikkeld voor relevante doelgroepen'. Verder zijn items toegevoegd voor het kwantitatief meten van de factoren relevantie, gebruikswaarde en benutting. Dit is ook gedaan door gebruik te maken van stellingen, die werden gemeten op een vijf-punts Likertschaal, waarbij de vraagstelling was 'In hoeverre komen deze stellingen overeen met uw afstudeeronderzoek?' met waarden variërend van

'komt niet overeen' tot 'komt volledig overeen'. Voorbeelden van stellingen waren: 'De resultaten zijn relevant voor de onderzochte context', 'De impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk was van tijdelijke aard' en 'Resultaten van het onderzoek zijn bruikbaar binnen de context van het onderzoek'. De volledige vragenlijst is opgenomen in bijlage C.

De bedoeling van dit onderzoek is een beschrijving te geven. Er is daarom in de survey per factor ook ruimte gemaakt voor toelichting door respondenten. De vraagstelling bij de laatste vraag per factor begon hierbij telkens met 'Beschrijf kort ...' om zodoende zoveel mogelijk ruimte te laten voor vrije respons, gericht op de te meten factoren.

Naar aanleiding van de uitkomsten van de analyse van de theses en de surveys zijn enkele interviews afgenomen. Het conceptuele model van Wenger, Trayner en De Laat (2011) voor waardecreatie is hierin leidend geweest. Zij stellen dat waardecreatie in vijf cycli plaatsvindt, te weten: (a) directe waarde uit bijvoorbeeld een activiteit of interactie, (b) potentiële waarde uit kennis, (c) toegepaste waarde die zich uit in veranderingen in de praktijk, (d) gerealiseerde waarde die zich uit in verbeteringen in kunnen en (e) hervormende waarde die zich uit in het herdefiniëren van succes. Voor elk van deze cycli hebben zij indicatoren geformuleerd met daarbij horende vragen. Deze vragen dienen om te komen tot persoonlijke en collectieve narratieven over impact. Hiervan hebben ze een toolkit 'Narratief van Waardecreatie' gemaakt met als doelstelling het beschrijven van verhalen van waardecreatie binnen een netwerk. Deze toolkit is met slechts een beperkt aantal aanpassingen geschikt gemaakt voor gebruik als gespreksleidraad voor de interviews (bijlage D). De beschrijvingen die hiermee van individuele cases zijn gevonden geven een dieper inzicht in het centrale fenomeen voor specifieke situaties en leverden uitspraken op die getrianguleerd konden worden met de informatie die verkregen is uit de andere verzamelde bronnen. Zie bijlage A en B voor verdere details.

2.4 Procedure

De te analyseren theses zijn verzameld in oktober 2017. Op dat moment waren 161 theses beschikbaar. Analyse van de theses is gestart in januari 2018, na goedkeuring van het onderzoeksvoorstel. Voorafgaand aan uitvoering van de survey en interviewfases van het onderzoek heeft ethische toetsing plaatsgevonden door de commissie Ethische Toetsing (cETO) van de Open Universiteit. Het betreft studentonderzoek als onderdeel van een afstudeertraject dat niet van medische aard is en waarbij participanten niet worden blootgesteld aan procedures of worden gevraagd bepaalde gedragsregels te volgen. Daarmee valt het onderzoek niet onder de *Medical Research Involving Human Subjects Act* (CCMO, 2017) en kwam het onderzoek in aanmerking voor een fast-track aanvraag (OU, 2017a). Na ethische goedkeuring is contact opgenomen met het secretariaat van de Open Universiteit met het verzoek een uitnodiging voor deelname aan de survey naar alumni binnen de populatie te verzenden. Het proces liep daarmee parallel aan documentanalyse van de theses. De

uitnodiging voor het onderzoek is via e-mail door het secretariaat begin maart 2018 verzonden naar 217 potentiële respondenten. In de uitnodiging zijn het doel en belang van het onderzoek, anonimiteitswaarborgen, vormen van dataopslag en eventuele risico's voor participanten beschreven. Participanten konden vanuit de uitnodiging doorklikken naar de digitale survey. Het toestemmingsformulier voor deelname is in de survey opgenomen.

Een herinnering met een verzoek tot deelname is tien dagen later wederom naar alle potentiële respondenten verzonden. Doordat de uitnodiging via het secretariaat verliep en de dataset op dat moment nog niet was bekeken kon toen nog geen onderscheid worden gemaakt tussen respondenten die de survey wel en niet hadden ingevuld.

Omdat de respons enigszins tegenviel ten tijde van de eerste herinnering is ervoor gekozen om in overleg met het secretariaat ook een schriftelijke herinnering te sturen. Mogelijk waren niet alle mensen uit de doelgroep bereikbaar via de bij de universiteit bekende e-mailadressen. Deze schriftelijke herinnering is begin april 2018 verzonden. De survey is uiteindelijk medio april gesloten.

In de survey is de deelnemers als afsluiting gevraagd deel te nemen aan een interview. Indien positief beantwoord is contact opgenomen met participanten die voldeden aan de selectiecriteria voor een interview via telefoon of Skype. Bij een positieve reactie kregen zij vervolgens een apart toestemmingsformulier toegezonden waarvan een ingevulde foto of scan per e-mail kon worden geretourneerd. De onderzoeker bereidde het interview voor op de toolkit van Wenger et al. (2011). Tijdens het interview werden hier ook indien nodig aantekeningen op gemaakt. Aan elke deelnemer is aan het begin van het interview gevraagd of het interview mocht worden opgenomen. De reacties hierop waren in alle gevallen positief. Na afloop zijn de interviews dan ook getranscribeerd voor nadere analyse. Na verwerking van de data is een conceptversie van de tekst naar de interviewdeelnemers gestuurd om te verifiëren of hun beschrijvingen correct waren weergegeven. In alle gevallen waren de beschrijvingen akkoord.

Naast deze *member check* bij de interviewdeelnemers, die bedoeld was om de interpretatie van de onderzoeker van hun inbreng te verifiëren, is ook aan een medeonderzoeker binnen de thesiscirkel met als thema 'valorisatie' gevraagd de beschrijvingen van impact door de alumni te interpreteren. Om dit te faciliteren is de CCM voorgelegd aan de tweede onderzoeker met het verzoek een antwoord te formuleren op de vraag hoe studenten de impact op de onderwijspraktijk omschrijven. De eerste onderzoeker had een dergelijk antwoord al geformuleerd. Dit antwoord is niet gedeeld met de tweede onderzoeker. De tweede onderzoeker kon op basis van deze data drie thema's onderscheiden aan de hand waarvan impact werd beschreven door studenten Onderwijswetenschappen, te weten (a) bruikbare producten, (b) beleidsmatige veranderingen en (c) veranderingen in denken en handelen. De door de tweede onderzoeker gevonden drie thema's waren dezelfde als de door de eerste onderzoeker onderscheiden thema's. Hiermee werd de interpretatie van de data door de eerste onderzoeker

bevestigd. Daarnaast kon de beschrijving verder worden genuanceerd op basis van het overleg tussen beide onderzoekers. Hierdoor nam ook de betrouwbaarheid van de interpretatie van de data in relatie tot de hoofdvraag toe.

2.5 Data-analyse

Het onderzoek leverde, zoals hiervoor beschreven, drie typen data op: data uit documentanalyse, surveydata en interviewdata. Voor de documentanalyse zijn alle theses ingevoerd in het programma Nvivo (QSR, 2017), waarna codering heeft plaatsgevonden in twee fases op basis van *descriptive coding*, gericht op de beschreven relevantie en (beoogde) impact van de theses. Deze werkwijze is gebaseerd op aanwijzingen uit ‘Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook’ (Miles et al., 2014), die in meer detail is beschreven in bijlage A.

In de eerste fase lag de nadruk op het organiseren van de data. Er is daarbij vooral aandacht besteed aan het deductief ordenen van de data in categorieën, gebaseerd op het theoretisch kader en het coderen van organisatorische elementen. Uit deze fase vloeide een netwerkmodel voort van het centrale fenomeen dat heeft geleid tot het conceptuele kader zoals beschreven in bijlage A. In de tweede fase is inductief en in vivo gecodeerd en is gekeken naar de inhoud van de verschillende in fase 1 gevonden codes. Hierbij is zowel informatie uit de theses als de survey meegenomen. Op basis van de gegevens uit deze fase is het netwerkmodel uit fase 1 verder uitgewerkt. Daarnaast is een *Conceptually clustered matrix* (Miles et al., 2014, pp. 173-178), hierna CCM genoemd, gemaakt in Microsoft Excel. In deze matrix is kwalitatieve data uit de surveys geclusterd op basis van de door de respondenten beschreven mate van impact (bijlage B). Verder is voor elke respondent een casus ingericht door thesistdata en surveydata voor zover mogelijk aan elkaar te koppelen. Ook dit is in Microsoft Excel gedaan, waarna de CCM als geheel en elke casus individueel is uitgevoerd als pdf-bestand om in te lezen in Nvivo voor nadere analyse. Ook zijn alle open geformuleerde antwoorden uit de survey per vraag geclusterd en als pdf in Nvivo geïmporteerd. Op deze wijze is kwalitatieve data uit twee bronnen voor zover mogelijk geïntegreerd weergegeven. Door gebruik te maken van displays in combinatie met individuele casusverslagen en geclusterde antwoorden op surveyvragen, kon data zowel in samenhang als individueel worden geanalyseerd. Daarnaast gaven de individuele casusverslagen overzicht voor het gericht formuleren van interviewvragen. De data uit de interviews is getranscribeerd in Inqscribe (Inquirium, 2018) en vervolgens toegevoegd aan het Nvivo databestand voor opslag en codering. Bij het coderen van de interviews is gebruik gemaakt van in vivo en inductieve codering. Binnen deze twee fasen is iteratief gewerkt.

De kwantitatieve data uit de survey is geïmporteerd in IBM SPSS Statistics 25 (IBM, 2017). Voor alle individuele surveyitems is descriptieve statistiek uitgevoerd (frequenties en *descriptives*). Deze descriptieve statistiek is vervolgens gebruikt in combinatie met de kwalitatieve data om het

centrale fenomeen te beschrijven. Ook zijn enkele theoretische assumpties statistisch getoetst. Zo is gekeken of de vier factoren die in de survey met schaalitems zijn gemeten betrouwbaar als factoren waren aan te merken. Er bleek sprake van hoge betrouwbaarheidswaarden voor alle vier de gemeten factoren zoals beschreven in bijlage A. De betrouwbaar bevonden samengestelde schaalvariabelen zijn vervolgens gebruikt om de clustering binnen de CCM zoals beschreven in bijlage B te valideren met een ANOVA (post hoc significantieniveau van 0,05). Verdere exploratie van de schalen met behulp van exploratieve factoranalyse leverde enkele nuanceringen van de schalen op die mogelijk waardevol kunnen zijn voor vervolgonderzoek. Omdat het niet de doelstelling van dit onderzoek was om een instrument voor het meten van impact te ontwikkelen, zijn deze gegevens niet meegenomen in de verdere analyse en de beschrijving van de resultaten.

3. Resultaten

De eerste analyse van de data heeft plaatsgevonden op demografische gegevens met als doel de representativiteit van de survey te bepalen. Vervolgens is antwoord gegeven op de deelvragen. Tenslotte is de hoofdvraag beantwoord.

3.1 Bepaling van Representativiteit Surveydata

Om te bepalen of de ingevulde surveyformulieren (N=84) een representatief beeld geven van de gehele populatie (N=217) is de steekproef, vertegenwoordigd door de survey, vergeleken met de opbouw van de populatie zoals deze is beschreven in de geanalyseerde theses. De totale populatie bestond uit 217 alumni, die allemaal zijn uitgenodigd om deel te nemen aan de survey. 38,7% van hen (N=84) heeft op deze oproep gereageerd. Er is als eerste vergeleken op basis van het type onderwijs waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd. 63% van de surveydeelnemers (N=53) heeft haar onderzoek uitgevoerd in het hbo (N=29) of het po (N=24). De overige 37% vertegenwoordigt het vo (N=13), mbo (N=10), Buiten het onderwijs (N=8) en het wo (N=4). Deze verhouding komt overeen met de analyse van de theses, waar 67% in het hbo of po is uitgevoerd. Er kan dus gesteld worden dat de surveyformulieren representatief zijn als wordt gekeken naar de vertegenwoordigde onderwijstypen.

Qua geslacht wijken de verdelingen iets af. De survey is door 21,4% mannelijke respondenten (N=18) ingevuld, waar de theses door ongeveer 30% mannen zijn geschreven.

Als wordt gekeken naar de vertegenwoordigde jaren dan blijkt dat met name de alumni die recent zijn afgestudeerd goed vertegenwoordigd zijn. Vrijwel elk leerjaar is vertegenwoordigd in de survey, enkel 2007 ontbreekt. Er is slechts één thesis uit dat jaar beschikbaar in Dspace, dus de invloed van de afwezigheid van deze respondent is minimaal te noemen als we dit afzetten tegen de populatie.

Elk leerjaar is naar verhouding voldoende vertegenwoordigd. De opleiding is in de afgelopen tien jaar gegroeid. Deze groei is terug te zien in het aantal theses per leerjaar en in het aantal

respondenten in de survey. Een voorbeeld: 41,7% (N=35) van alle surveyrespondenten is afgestudeerd in 2017. 32,7% van alle theses is geschreven in dit leerjaar. Het feit dat de meer recent afgestudeerde alumni beter vertegenwoordigd zijn in de survey is voor een deel te verklaren door de gegroeide opleiding. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat meer recent afgestudeerde alumni nog meer binding voelen met de universiteit. Dit is echter niet bevraagd en ook niet met de beschikbare data te controleren. Van belang is dat, naar verhouding, de totale populatie alumni in de survey adequaat vertegenwoordigd lijkt te zijn.

3.2 Antwoorden op de Deelvragen

Aan de hand van de vier factoren die een rol spelen bij het bewerkstelligen van impact, zoals samengevat in tabel 1, is hieronder de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk beschreven zoals die is verwoord door alumni van de master Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit in de theses, de survey die onder alumni is afgenomen en de interviews die met een selecte steekproef zijn gehouden. De hoofdvraag van dit onderzoek zal worden beantwoord nadat de deelvragen zijn besproken.

3.2.1 Deelvraag 1. Hoe wordt de relevantie van thesisonderzoek door studenten omschreven? In tabel 1 worden drie elementen onderscheiden onder relevantie, te weten; (a) praktijkrelevantie, (b) wetenschappelijke relevantie en (c) beoogde impact. De relevantie van onderzoek dat wordt gedaan door studenten wordt uitgebreid beschreven als vast onderdeel van de thesis. In de probleemstelling wordt hierover doorgaans al het een en ander gezegd. Er wordt een probleem beschreven waarbij vervolgens wordt uitgelegd waarom het onderzoek hiervoor relevant kan zijn. Ook in de discussie en conclusie wordt als vastgesteld onderdeel van de thesisstructuur beschreven wat de praktische en wetenschappelijke relevantie van het onderzoek is.

Over het algemeen waarderen de deelnemende alumni de praktijkrelevantie van hun onderzoek in de survey hoog. 75% geeft aan dat de stelling ‘Ik vond de resultaten ten tijde van het onderzoek van nut voor de onderwijspraktijk’ bijna helemaal of volledig overeenkomt met hun onderzoek. Ook nu vindt 68% hun onderzoeksresultaten nog relevant. 76% stelt dat zij de onderzoeksresultaten relevant vindt voor de onderzochte context en 62% denkt in hoge mate dat de resultaten ook buiten de onderzochte context van meerwaarde kunnen zijn.

Binnen de beschrijving van praktijkrelevantie konden in de data drie thema's worden onderscheiden; (a) directe relevantie, (b) potentiële relevantie en (c) aanbevelingen, die hier verder in detail zullen worden bekeken.

In 31 theses werden referenties gevonden aan onderzoeksresultaten die direct relevant waren voor de onderwijspraktijk. In 16 gevallen ging het om een ontwikkeld instrument dat bruikbaar was

gebleken binnen de context van het onderzoek. Dit zegt weinig over de impact van dat instrument op andere contexten of zelfs buiten de periode waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden. Er is wel sprake van impact geweest, al was het slechts voor de onderzoeker. Zo beschreef een student een instrument dat het uitvoeren van een ingewikkelde wiskundige berekening aanzienlijk vereenvoudigde doordat een software-engineer was ingezet om hiervoor een programma te schrijven (Gerritsen, 2013).

Ook beschrijven meerdere studenten in de theses ontwikkelde vragenlijsten en schalen die kunnen worden gebruikt om valide metingen te verrichten, wat niet alleen praktische, maar ook wetenschappelijke relevantie met zich meebrengt (e.g. Amsing-Smit, 2015; Broers, 2015; Karels, 2012; Meerkerk, 2016). Andere vormen van direct relevante resultaten die meerdere keren in de theses werden genoemd waren een verhoging van de motivatie bij participanten en betere leerresultaten. Ook dit telkens binnen het onderzoek en de context daarvan. Onduidelijk is of deze instrumenten en resultaten ook nadien en in een bredere context van invloed zijn geweest op de onderwijspraktijk.

Onder potentiële relevantie verstaan we resultaten van het onderzoek die in de theses worden beschreven als relevant voor de onderwijspraktijk, maar die nog geen veranderingen teweeg hebben gebracht. Wel wordt beschreven hoe dit zou kunnen worden gedaan. In 30 theses worden suggesties gedaan op basis van de gevonden resultaten voor inzet ervan in de praktijk. Enkele voorbeelden:

‘Lerarenopleidingen kunnen op basis van deze resultaten een onderzoekslijn binnen het curriculum (verder) vormgeven. Ook kunnen de resultaten gebruikt worden voor de concretisering van taaldoelen...’ (Diederik, 2010, p. 56)

‘De resultaten van het kwantitatieve en het kwalitatieve onderzoek kunnen door de coördinerend directeurs gebruikt worden om hun bovenschools leiderschap te screenen of verder uit te bouwen met bewust gebruik van de indicatoren van het beleidsvoerend vermogen.’ (Briers, 2015, p. 47)

‘Het ontwerpraamwerk ontwikkeld in dit onderzoek kan internationale scholen over de hele wereld een handvat te bieden, waarmee ze hun studenten kunnen laten deelnemen aan hedendaagse en betekenisvolle activiteiten ter bevordering van de international mindedness.’ (Koops, 2016, p. 4)

Beschreven wensen van participanten en door de onderzoeker gesignaleerde behoeften en problemen van participanten worden ook benoemd als zijnde relevant voor de onderwijspraktijk. Zo omschrijft Michels van Moergastel (2014) bijvoorbeeld een behoefte aan ondersteuning van leraren bij het gebruik van de programma’s Wetransfer en Skype als onderdeel van haar onderzoek naar e-begeleiding bij de professionalisering van basisschoolleerkrachten. Ook behoeften die indirect blijken uit onderzoek kunnen mogelijk van invloed blijken. Smit (2015) geeft de aanbeveling empathisch te zijn over gevoelens van onzekerheid bij leraren op het moment dat er wijzigingen plaatsvinden in hun persoonlijke werksituatie, voortvloeiend uit de implementatie van een nieuw onderwijskundig model binnen een mbo-instelling.

Ook wensen die niet slechts door de onderzoeker opgemerkt zijn, maar die specifiek worden

benoemd uit naam van gebruikers uit de onderwijspraktijk, krijgen met enige regelmaat een plek in de discussieparagrafen van de theses. Het gaat dan vaak om wensen ten aanzien van begeleiding en ondersteuning (e.g. Rotteveel-Wagenaar, 2010; Teunissen, 2013), maar ook om wensen aangaande facilitering in tijd of middelen (e.g. Lijbaart, 2012; Quekel, 2010) of interventies voor het verlagen van de werkdruk (e.g. Bos, 2013).

De derde en meest voorkomende beschreven vorm van praktijkrelevantie werd gevonden in de vorm van aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Als vast onderdeel van de thesisstructuur ontbrak dit in geen van de documenten die zijn geanalyseerd. De ruimte is hier te beperkt om deze in detail te benoemen. Wat wel gezegd kan worden is dat er over het algemeen drie typen aanbevelingen te onderscheiden zijn die veelvuldig worden benoemd; (a) inhoudelijke aanpassingen aan het onderwijs, (b) organisatorische aanpassingen aan het onderwijs en (c) aanbevelingen voor verder onderzoek of verdere discussie.

In de survey wordt verder antwoord gevonden op de vraag hoe studenten de relevantie van hun onderzoek voor de onderwijspraktijk beschrijven. Zo zegt 75% van de alumni dat de stelling ‘Ten tijde van het onderzoek vond ik de resultaten van nut voor mijn/de onderwijspraktijk’ bijna helemaal of volledig overeenkomt met hun thesisonderzoek. Een vergelijkbaar aantal (ongeveer 68%) stelt dat dezelfde stelling, maar dan gericht op ‘dit moment’, hun thesis bijna helemaal of volledig beschrijft. Daarnaast stelt ongeveer 76% dat de stelling ‘De onderzoeksresultaten zijn relevant voor de onderzochte context bijna helemaal of volledig overeenkomt met hun thesisonderzoek en ongeveer 62% vindt dat dit ook geldt voor de onderwijspraktijk in het algemeen. Over de relevantie voor de onderzoeker zelf zijn de meningen meer verdeeld. Toch vindt ongeveer 64% nog steeds dat de stelling ‘De onderzoeksresultaten zijn relevant voor mij als persoon’ bijna helemaal of volledig overeenkomt met hun thesisonderzoek.

Ook over de wetenschappelijke relevantie wordt structureel geschreven als onderdeel van de thesisopzet. Omdat dit onderzoek zich richt op de impact op de onderwijspraktijk zullen we hier niet al te diep ingaan op de relevantie voor de wetenschap. Wel is het van nut om hier te benoemen hoe deze vorm van relevantie zich verhoudt tot het centrale fenomeen impact in het algemeen.

Wat als eerste opvalt in de survey is dat 52% van de deelnemers hun onderzoeksresultaten in hoge mate relevant acht voor de wetenschap. Als redenen hiervoor wordt zowel in de theses als in de survey regelmatig benoemd dat de onderzoeksresultaten bestaande theorieën ondersteunen. Ook zaken als transparantie en (daardoor) een hoge mate van repliceerbaarheid worden als waardevolle actoren gezien in de wetenschappelijke relevantie van thesisonderzoek. Verder kunnen de instrumenten die al bij praktijkrelevantie werden genoemd ook wetenschappelijke relevantie hebben. Valide gebleken vragenlijsten bijvoorbeeld, kunnen ook in vervolgonderzoek worden toegepast.

Uitspraken over de wetenschappelijke relevantie in de theses zijn in twee categorieën te verdelen, namelijk (a) verkregen inzichten en (b) gelegde verbanden. Daarnaast worden doorgaans aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Inzichten die werden gevonden werden in veel voorkomende gevallen beschreven in de vorm van gevonden verbanden tussen variabelen, al dan niet in lijn met de resultaten van eerder onderzoek. De aanbevelingen die werden gedaan vloeiden vaak direct voort uit deze inzichten en stelden in veel gevallen verder onderzoek voor. In het merendeel van de gevallen werden dan gelijk aanpassingen voorgesteld in bijvoorbeeld de onderzoeksmethodiek, de duur van het onderzoek of de onderzoeksvragen.

De impact van ieder onderzoek is uniek (Van Drooge et al., 2011). Dat geldt ook voor de beoogde impact. Geen twee geanalyseerde onderzoeken beoogden exact hetzelfde. Factoren die, naast de doelstelling, een rol spelen zijn bijvoorbeeld de context waarbinnen het onderzoek wordt uitgevoerd, de gekozen onderzoeksmethodiek, de grootte van de steekproef die in het onderzoek betrokken wordt, et cetera.

In de eerste fase van coderen is de aard van de beoogde impact van elke thesis door de onderzoeker vastgesteld. Een groot aantal onderzoeken (87%) leek strategisch van aard, wat volgens Groothuijsen et al. (2017) inhoudt dat het belangrijkste doel van het onderzoek het bevestigen van bestaande concepties is. Drie thema's kwamen zeer frequent terug tijdens de kwalitatieve analyse van de theses, namelijk; (a) het verkrijgen van inzicht, (b) het leggen van verbanden en (c) het toetsen van een interventie. Ook de gekozen onderzoeksmethodiek speelde een rol in de assumptie dat een groot deel van de onderzoeken bedoeld was om bestaande concepties te bevestigen. In 37% van de geanalyseerde theses was sprake van een (quasi)-experimentele methodiek. 21% maakte gebruik van correlatieve- of regressieanalyses zonder experimentele interventie, of paste een experimentele interventie toe als onderdeel van een mixed-methods onderzoek. De doelstellingen werden dan omschreven in termen als 'Het huidige onderzoek maakt een vergelijking tussen...' of 'Het doel van dit onderzoek was na te gaan of <interventie> bijdraagt aan...'. Dit versterkte het beeld dat het doel van een groot deel van de theses was om bestaande concepties te bevestigen.

Opvallend was dat in de survey als antwoord op de vraag 'Hoe zou u het doel van het onderzoek omschrijven?' terugkwam dat conceptueel onderzoek, onderzoek met als doel denkprocessen te beïnvloeden, door 45% van de alumni als beste omschrijving van het eigen onderzoek werd gezien. 35% was instrumenteel. Dat wil zeggen: bedoeld om een probleem op te lossen en slechts 20% was strategisch van aard volgens de alumni.

De eerste analyse van de beoogde impact van onderzoek op basis van slechts de doelstelling en de gekozen methodiek, zoals beschreven in de theses, bleek daarmee niet aan te sluiten op de impact zoals die werd omschreven in de survey. Een breder inzicht in de context bleek noodzakelijk om te bepalen wat de aard van de (beoogde) impact was. Uit de surveyvraag naar het beoogde doel

van het afstudeeronderzoek kon worden opgemaakt dat persoonlijke motivaties van studenten hierin mogelijk een rol spelen. Slechts 38% van alle studenten had als beoogd doel een praktisch probleem op te lossen. De overige 62% had dus andere (primaire) bedoelingen met het onderzoek als het gaat om de impact op de onderwijspraktijk.

Waar veel studenten het over eens zijn is dat de thesis met name bedoeld was om de eigen kennis te vergroten en om af te studeren. 65 tot 70% van de bevroagde alumni geven dit op als belangrijkste doelen van het afstudeeronderzoek. Zetten we dit af tegen de antwoorden op de stelling 'De beoogde doelen van het onderzoek zijn gerealiseerd' dan zegt 70% van de alumni dat dit bijna helemaal of volledig het geval was, waarmee we kunnen stellen dat alumni over het algemeen het doel bereiken dat ze op voorhand hadden gesteld. Of dit ook betekent dat er impact in de onderwijspraktijk wordt bewerkstelligd is dus mede afhankelijk van deze doelstelling. Daarnaast blijkt uit de antwoorden op de stelling 'Het onderzoek beoogde resultaat op te leveren met veel impact op de onderwijspraktijk' over de gradatie van de beoogde benutting van de onderzoeksresultaten dat studenten zich relatief bescheiden opstellen als het gaat om de mate waarin zij impact beogen. 18% stelt dat dit niet overeen komt met hun thesisonderzoek. Bij 35% is dit matig het geval en bij slechts ongeveer 2% komt deze stelling volledig overeen met het thesisonderzoek.

Op de vraag op wie de onderzoeksresultaten vooral impact hebben gehad geeft 64% van de alumni in de survey aan dat er sprake was van impact op betrokkenen uit de onderwijspraktijk. Of deze impact ook beoogd was is de vraag. Uit de survey bleek namelijk ook dat niet alle alumni vooraf hadden nagedacht over de (beoogde) impact van hun onderzoeksresultaten. Een alumnus stelt bij de vraag 'Beschrijf kort hoe de impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk eruit heeft gezien en indien afwijkend; hoe gerealiseerde impact afwijkt van de beoogde impact' dat het onderzoek een exploratie was en dat geen impact werd verwacht. Een ander geeft aan de beoogde impact niet helder voor ogen te hebben gehad en verrast geweest te zijn door de praktische herbruikbaarheid van de resultaten. Beoogde impact wordt door alumni ook wel beschreven in termen van de scope van de impact. Zo stelde één alumnus in de survey: *'Mijn onderzoek is kleinschalig van aard geweest en van tevoren had ik niet verwacht dat de impact groot zou zijn.'* Een andere alumnus gaf aan dat er geen duidelijk beeld was van de (beoogde) impact doordat werd gewerkt aan een secundaire analyse, als onderdeel van het promotieonderzoek van een andere onderzoeker.

Uit de data bleek ook dat de verwachte resultaten en de daarop aansluitende methodiek niet altijd standhielden tijdens het eigenlijke onderzoek. Een interviewdeelnemer beschrijft: *'Dat hadden we vooraf niet zo bedacht, maar er kwam wel heel nadrukkelijk uit dat met name de jonge leerkrachten, de startende leerkrachten er heel erg door gemotiveerd werden'* waardoor *'aan het eind heb ik dan vooral jongere leerkrachten geïnterviewd terwijl dat vooraf ook niet echt zozeer het*

vooropgezette doel was, maar dat ja, je ziet dan de resultaten en dan verschuift dat een beetje, dat overleg je dan ook... '.

Rymer stelt dat het nodig is om een project (onderzoek) te beoordelen in termen van de soorten impact die het beoogde (Rymer, 2011, p. 8). Uit de data van dit onderzoek kan worden afgeleid dat de beoordeling van impact meer informatie behoeft dan enkel een beschrijving van de beoogde impact. Er kan immers ook impact worden bewerkstelligd, die niet is beoogd of verwacht. Zelfs op momenten dat het onderzoek niet oplevert wat werd beoogd kan er sprake zijn van impact. Een voorbeeld hiervan wordt beschreven in de thesis van Van der Spek (2012). De resultaten van het onderzoek waren niet significant, of zelfs tegengesteld aan de onderzoekshypothesen. Toch is er op basis van de bevindingen van het onderzoek impact bewerkstelligd omdat betrokken docenten toch meerwaarde zagen in de gekozen werkwijze. Er werden aanpassingen gedaan in de wijze waarop docenten werkplekklaren begeleiden en ook in de inrichting van het onderwijs en de rol van opdrachtgevers (Van der Spek, 2012). Dit voorbeeld bood een belangrijk inzicht in hoe onderzoek impact bewerkstelligt. Het onderzoek hoeft niet 'succesvol' te zijn in de zin dat resultaten verbeteren of hypothesen niet worden gefalsificeerd. Wat voornamelijk van belang was in dit voorbeeld was dat de participanten elementen van het onderzoek van waarde vonden voor hun praktijk en deze om die reden gingen inzetten. Kwalitatieve data speelden in dit voorbeeld een belangrijke rol naast de niet-significant gebleken kwantitatieve data.

3.2.2 Deelvraag 2. Hoe worden disseminatie-activiteiten voor, tijdens en na het onderzoek door studenten omschreven? Broek en Nijssen verstaan onder disseminatie 'datgene wat de onderzoeker zelf uitvoert aan activiteiten die mogelijkwerijs zijn onderzoeksresultaten buiten de muren van de universiteiten kunnen brengen' (Broek & Nijssen, 2009, p. 7). Het gaat hierbij om alle vormen van disseminatie die door onderzoekers worden gebruikt om gevonden kennis te verspreiden. In de theses kon over dit onderwerp slechts beperkte informatie worden gevonden. In tabel 1 wordt onderscheid gemaakt tussen communicatie, onderwijs en samenwerking. Slechts één element – samenwerking – werd doorgaans in de procedureparagraaf van de theses beschreven. Uit de theses viel af te leiden dat samenwerking met mensen uit de onderwijspraktijk in de meerderheid van de gevallen beperkt bleef tot het verkrijgen van toegang tot de onderzoekscontext. In ongeveer 26% van de theses werd beschreven hoe betrokkenen uit de praktijk samenwerken met de onderzoeker door bijvoorbeeld het geven van feedback op resultaten en in slechts 9% van de theses was sprake van een mate van samenwerking waarbij ook door betrokkenen uit de onderwijspraktijk is meegedacht over onderzoeksvragen, het ontwerpen van interventies of het opstellen en evalueren van meetinstrumenten.

Als we dit vergelijken met de antwoorden op de surveyvraag 'Op welk niveau is er samengewerkt met betrokkenen uit de praktijk?' dan is het beeld van samenwerking volgens de alumni

anders. In de survey geeft 29% van de deelnemende alumni aan dat er enkel contact is geweest om toegang te verkrijgen. 12% heeft daarnaast ook inhoudelijk overleg gevoerd over de probleemstelling en 60% geeft aan dat er op meerdere niveaus van het onderzoek is meegedacht. De conclusie die hieruit kan worden getrokken is dat deze vraag mogelijk onduidelijk is geformuleerd. Dit blijkt uit de interviews, waarbij aan enkele deelnemers is gevraagd hoe deze samenwerking op meerdere niveaus er dan uit had gezien. Een van de deelnemers gaf aan dat er vooral overleg was geweest met de scriptiebegeleiders en met een contactpersoon uit het team en de opleidingsmanager van de betrokken opleiding. Dit overleg ging dan met name over het afstemmen van de thesisopdracht op de wensen uit de onderwijspraktijk en andersom. In een tweede geval werd ook overleg benoemd tussen de scriptiebegeleider en de onderwijsinstelling. Daarnaast werd ook gesproken over praktische zaken als het verkrijgen van toestemming om bijvoorbeeld opnames te maken van overlegmomenten.

De discrepantie tussen thesis- en surveydata is op basis hiervan mogelijk te verklaren. De formulering van de antwoorden behorend bij deze vraag is waarschijnlijk te ruim geweest. ‘Meedenken op meerdere niveaus van het onderzoek’ kan immers vrij veel betekenen, wat ook bleek uit de interpretaties van de twee genoemde interviewdeelnemers, die al van elkaar verschilden. Er kan dus op basis van deze surveyvraag gesteld worden dat studenten Onderwijswetenschappen met meerdere mensen overleg hebben om hun onderzoek zowel praktisch als inhoudelijk vorm te geven. Er kan echter weinig gezegd worden over hoe deze samenwerking er in werkelijkheid precies heeft uitgezien. Ook omdat dit weer per situatie verschillend zal zijn. Wel speelt de scriptiebegeleider een grote rol in zowel het element samenwerking als het element communicatie, zoals blijkt uit meerdere beschrijvingen van het onderzoeksproces in theses, survey en interviews. Samenwerking als vorm van disseminatie naar de onderwijspraktijk speelt met name een rol in theses waarbij de methodiek draait om een vorm van *design research*. In deze theses is terug te vinden dat betrokkenen uit de onderwijspraktijk een belangrijke rol spelen in het onderzoeksproces. Dit is minder het geval bij theses waarbij een andere onderzoeksmethodiek is toegepast.

Wat wel duidelijk beschreven kan worden, zijn de disseminatie-activiteiten na afloop van het onderzoek. In de survey zijn verschillende disseminatie-activiteiten gegeven, voornamelijk gerelateerd aan samenwerking en communicatie, waarbij de deelnemende alumni met ja of nee aan moesten geven of ze de activiteit wel of niet hadden uitgevoerd. De antwoorden op deze stellingen zijn samengevat in tabel 2. Hierin is duidelijk te zien dat vormen van directe communicatie (presentaties, vergaderingen, lezingen) en communicatie via minder formele kanalen zoals het internet of niet wetenschappelijke media aanzienlijk vaker worden gebruikt voor het dissemineren van onderzoeksresultaten uit thesisonderzoek dan de meer officiële wetenschappelijke artikelen die door slechts 7% van de alumni zijn gebruikt om kennis te verspreiden. Dit beeld wordt ook in de open vraag over de belangrijkste vormen van disseminatie uit de survey en in de interviews bevestigd. Het delen van kennis binnen de

eigen context, het eigen netwerk, gebeurt met grote regelmaat. Daarnaast wordt een presentatie van de onderzoeksgegevens voor betrokkenen, al dan niet in een formele setting, als gebruikelijk gezien. Verder wordt het delen binnen het ‘eigen netwerk’ veelvuldig genoemd in de surveydata.

Interessant is dat deze bevindingen tegengesteld zijn aan de constatering van Broek en Nijssen (2009) omtrent het vasthouden aan universitaire praktijk gerelateerde activiteiten. Klaarblijkelijk zijn studenten Onderwijswetenschappen niet te vergelijken met universitaire onderzoekers als het gaat om hun keuze voor disseminatie-activiteiten. Een mogelijk verschil is de (vorm van) impact die studenten met hun onderzoek beoogden. Slechts negen surveydeelnemers hadden als doel een wetenschappelijk artikel te publiceren. Zes van hen zijn daarin geslaagd. Er zijn verschillende redenen waarom er weinig wetenschappelijke publicaties worden geschreven. Zo noemt een interviewdeelnemer als reden: *‘Dus het zou nog een keer moeten, maar, ja ik moet nu kiezen. Het is gewoon puur tijd’*, waarbij wordt aangegeven dat een eigen promotietraject over een ander onderwerp nu voorrang heeft. Een andere deelnemer zegt: *‘En ik weet ook nog dat ik samen met mijn begeleider geprobeerd heb om er een artikel over te schrijven maar dat is uiteindelijk niet geaccepteerd, dus dat, ja dat hebben we wel geprobeerd maar dat is niet gelukt.’* Een derde beschrijft een proces waarin samen met de scriptiebegeleider een artikel voor een meer praktisch tijdschrift moest worden geschreven: *‘ik heb twee of drie keer wat aangeleverd, maar dan was het toch niet hoe (de scriptiebegeleider) dat zag...en ja toen vond ik het toch eigenlijk ook wel goed.’* Praktische zaken als beperkte tijd spelen hierin dus regelmatig een rol, maar ook de complexiteit van het schrijven van een dergelijk artikel of simpelweg een beperkte motivatie om dit te doen: *‘Het had ook niet mijn drive. Het is dat mijn begeleiders toen zeiden van oh, we vinden het een goed onderzoek en laten we het gewoon proberen. Nou ja, dus ik dacht oké, probeer het maar, maar ik had echt geen flauw idee eigenlijk van het schrijven van een artikel en hoe je dat dan allemaal moest doen.’*

De vraag is of het schrijven van een wetenschappelijk artikel nodig is voor het verkrijgen van de beoogde impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk. Een respondent beschrijft dit dilemma in een interview: *‘Het kost heel veel energie om te publiceren...je hebt een kans van één op tien dat je artikel wordt aangenomen, dus verspreid je het veel vaker in netwerkes waar je in zit...en dan denk je van laat maar en dat zorgt er aan de andere kant weer voor dat dat weer niet in de wetenschap terecht komt, dus andere mensen het ook weer niet kunnen lezen.’* Het belang van publiceren voor het leveren van een bijdrage aan het wetenschappelijk debat wordt erkend. Tegelijk blijkt ook dat het geen prioriteit heeft en dat het daardoor niet gebeurt.

Een interessant voorbeeld van disseminatie waarnaar niet is gevraagd in de survey kwam in één van de interviews terug, namelijk disseminatie door anderen. Bij onderzoek dat mensen motiveert, pakken ook betrokkenen uit de onderwijspraktijk dit op. Een voorbeeld daarvan wordt beschreven in een ander interview met iemand wiens onderzoek duidelijk invloed heeft op de onderwijspraktijk:

‘Wat ik heel erg zie gebeuren is gewoon mondelinge reclame weet je. Ik heb bij een team training gegeven en vervolgens krijg ik van een ander team de vraag: ‘Hey, we horen van dat en dat team nou ja, kan je ons ook trainen?’’ Ook hier blijkt wederom het belang van motivatie: ‘Ik kreeg dus een mailtje van goh, we kregen via die en die collega te horen dat je hier ervaring en kennis in hebt. Zou jij ons willen scholen? Nou, dat was eigenlijk het startpunt...’. De reden dat deze vorm van kennisverspreiding niet is onderzocht is dat de onderzoeker hier al een rol heeft gespeeld door bijvoorbeeld een training te verzorgen of een workshop te geven. Wat daarna gebeurt ligt buiten de invloed van de onderzoeker en is daardoor ook moeilijker toe te kennen aan de invloed van de onderzoeker.

Tabel 2

Disseminatieactiviteiten zoals ondernomen door studenten Onderwijswetenschappen, geordend naar het percentage alumni dat met ‘ja’ heeft geantwoord.

Disseminatie activiteit	% ‘ja’
Communicatie in de vorm van een presentatie.	62
Er is deelgenomen aan vergaderingen om advies te geven op basis van het onderzoek.	56
Er zijn lezingen of workshops gegeven voor belangstellenden buiten de wetenschap.	41
Communicatie via internet (blog, online artikel, forumdiscussie).	38
Er is een bruikbaar product voor eindgebruikers ontwikkeld.	32
Artikel in een niet-wetenschappelijk tijdschrift of andere offline media.	29
Er is een project opgestart in een relevant praktijkveld.	26
Het onderzoek is bijgesteld of aangepast op basis van ontwikkelingen in de praktijk.	22
Er is lesmateriaal ontwikkeld voor relevante doelgroepen.	20
Er zijn cursussen gegeven voor belangstellenden buiten de wetenschap.	19
Artikel in een wetenschappelijk tijdschrift.	7
Een wetenschappelijke publicatie is in overleg met de onderwijspraktijk vertaald naar een publiekseditie.	7

Noot: Antwoorden zijn gegeven op een dichotome ja/nee schaal. N=84. Items zijn ontleend aan het Impact Assessment Geesteswetenschappen (Broek & Nijssen, 2009).

3.2.3 Deelvraag 3. Hoe wordt de gebruikswaarde van thesisonderzoek door studenten omschreven? In Nederland is sprake van universiteiten die veel kennis van hoge kwaliteit genereren. Tegelijk scoort Nederland internationaal gezien niet evenredig hoog op innovatie- en concurrentie-indexen. Dit is de zogenaamde kennis paradox (Broek & Nijssen, 2009, p. 16) waarbij kennis niet wordt vertaald naar innovatie. Kennis waarmee niets gedaan wordt is in essentie niet waardevol. Er moet dus sprake zijn van enige motivatie voor gebruikers om kennis toe te passen en zo innovaties te

bewerkstelligen. Die motivatie is te vinden in de gebruikswaarde van kennis, die moet worden ingezien door zowel de onderzoeker als de betrokkenen uit de onderwijspraktijk. Vandaar ook dat Broek en Nijssen betrokkenheid bij het onderzoek en de bruikbaarheid van de resultaten als elementen van gebruikswaarde benoemen.

Hoe wordt deze dan omschreven? In tabel 1 wordt op basis van het model van Broek en Nijssen onderscheid gemaakt tussen betrokkenheid en (ervaren) bruikbaarheid. Als het gaat om betrokkenheid geeft 94% van de alumni in de survey aan dat mogelijke gebruikers van de onderzoeksresultaten op enig niveau betrokken waren. 60% van de betrokkenen participeerde actief in het onderzoek. Op de open vraag wie er betrokken waren bij het onderzoek en in welke vorm, kwamen zeer uiteenlopende antwoorden. De meeste alumni benoemen hier de deelnemers aan het onderzoek als bron van data; *'De leerlingen hebben een bijdrage geleverd op uitnodiging van mij als onderzoeker/docent.'* en *'leerlingen om de metingen uit te voeren. Management/leidinggevenden om de metingen mogelijk te maken/te organiseren'* zijn enkele uitspraken hierover. Een enkeling beschrijft een diepere vorm van samenwerking. Zo noemt een alumnus: *'De probleemstelling van de directie, bestuursleden van de stichting en van mij. Leerkrachten en leerlingen die oefenden met het online oefenprogramma.'* Hieruit blijkt ook betrokkenheid in het formuleren van de probleemstelling. Ook betrokkenheid van *'Leraren en schoolleiders in interviews en data-analyse'* en *'Leerkrachten van de onderzoeksschool. Zij waren degenen die het model mee moesten ontwerpen en testen'* zijn voorbeelden uit de surveyrespons van een diepere samenwerking dan slechts het verkrijgen van toegang of het verzamelen van data. De respons op deze vraag bleek in niet alle gevallen duidelijk te beschrijven hoe deelnemers betrokken waren geweest. Wel illustreren de antwoorden het feit dat onderzoek dat gedaan wordt door studenten Onderwijswetenschappen doorgaans aansluit op de onderwijspraktijk, waardoor in ieder geval een aanzienlijk deel van de betrokkenen actief participeert. Het management wordt vaak als minder betrokken beschreven dan gebruikers uit de doelgroep zoals leerlingen, studenten of leraren. Dit is te verklaren door het feit dat 71% van de surveydeelnemers stelt dat de onderzoeksresultaten vooral impact moesten hebben op leerlingen of leraren tegenover 14% die dit stelt over schoolleiders. Dit is te verklaren door weer te kijken naar de rol die betrokkenen spelen. Studenten betrekken hun doelgroep over het algemeen actief bij het onderzoek, al was het slechts voor het verzamelen van data. *'Zonder hen kon het onderzoek niet uitgevoerd worden'* is een citaat uit de surveyrespons. Ook uit de interviews blijkt dat management over het algemeen een rol speelt in het verkrijgen van toegang, maar doorgaans niet onderwerp is van het onderzoek en vaak nadat toegang is verleend slechts formeel op de hoogte wordt gehouden van de voortgang.

Als het verder gaat om de (ervaren) bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten geeft 66% van de alumni in de survey aan dat het onderzoek een concreet, bruikbaar product heeft opgeleverd, of dat

een bruikbaar model of conceptmethode ontwikkeld is. In verschillende gevallen ging het om een bruikbaar instrument dat zowel praktische als wetenschappelijke meerwaarde had volgens de student.

Op de surveyvraag wat verder had bijgedragen aan de bruikbaarheid van het onderzoek kwamen uiteenlopende antwoorden. De praktijkrelevantie werd verschillende keren genoemd, waarbij werd gedoeld op het feit dat de resultaten bruikbaar waren doordat de onderzoeksvraag zich had gericht op een in de praktijk actueel onderwerp. In het verlengde daarvan noemden verschillende surveydeelnemers ook de generaliseerbaarheid of repliceerbaarheid van de resultaten. In een aantal gevallen werd gesteld dat de resultaten naar verschillende contexten te generaliseren waren en dat daardoor de bruikbaarheid in hun ogen toenam. Generaliseerbaarheid was echter ook in veel theses een probleem. In 87 theses werd generaliseerbaarheid als beperking aangevoerd. Redenen hiervoor waren bijvoorbeeld: *'De doelgroep was te klein. Hierdoor is het niet te generaliseren. Het onderzoek is wel repliceerbaar in andere onderwijskundige contexten. Het onderzoek is wel bruikbaar binnen het bestuur waarin het is uitgevoerd, omdat dit dezelfde doelgroep is.'* Meerdere studenten geven in hun thesis dan ook de aanbeveling het onderzoek in dergelijke gevallen te repliceren. Zo nodig met aanpassingen aan de oorspronkelijke opzet van het onderzoek. De antwoorden op de vraag of de onderzoeksresultaten bruikbaar te generaliseren zijn lopen dan ook zeer uiteen. Wat betreft de repliceerbaarheid stelt meer dan 70% bij de stelling 'Het onderzoek is repliceerbaar' dat deze stelling hun onderzoek volledig of bijna helemaal beschrijft.

Wat verder in zowel de survey als de interviews terugkwam was het belang van draagvlak en betrokkenheid van de praktijk bij het onderzoek. Uit de interviews bleek dat deze vooral groot was indien de onderzoeksvraag was gebaseerd op een actueel probleem uit de onderwijspraktijk. Wat opviel was dat, ook al zag men de waarde wel in van resultaten, niet altijd impact werd bewerkstelligd. Een interviewdeelnemer zei hierover: *'Ze vonden het wel belangrijk en ze vonden het ook wel interessant om te zien wat eruit kwam, maar ja, ik heb niet de indruk dat ze er dan mee door zouden gaan.'* Toen naar de reden werd gevraagd was het antwoord: *'Wat ik zelf vaak zie, in ieder geval op de school waar ik toen werkte, is dat ze zo bezig zijn om een klas draaiende te houden dat ze blij zijn als ze gewoon alles gedaan hebben en alles onder controle hebben.'* Deze 'waan van de dag' werd in meerdere interviews en ook in de survey genoemd als belemmerende factor in het bewerkstelligen van impact. Compenserend hierin leek, op basis van de data, betrokkenheid vanuit het management en dan met name facilitering in tijd en/of geld. Een interviewdeelnemer beschreef het volgende: *'Ja, want het kost gewoon geld en dat was met <naam> ook. Er was projectgeld beschikbaar om dit te doen. Daaruit werden ook de deelnemende leerkrachten uit het primair onderwijs betaald. Ik bedoel als dat allemaal op vrijwillige basis moet dan krijg je het toch niet voor elkaar.'* Dit speelde dan met name na afloop van het onderzoek. Op basis hiervan kan gesteld worden dat het inzien van gebruikswaarde door betrokkenen uit de doelgroep belangrijk, maar niet altijd voldoende is om impact te

bewerkstelligen. De gebruikswaarde moet daarnaast ook worden ingezien door mensen met de invloed om verdere implementatie van resultaten te faciliteren. Volgens een interviewdeelnemer speelt de motivatie van de onderzoeker hier een rol in: *‘Wil je inderdaad iets kunnen bereiken met elkaar dan moet men wel zelf gemotiveerd zijn om dat te doen, moet men zelf ook stappen willen zetten, dus het begint voor mij wel bij motivatie.’*

Kijken we afsluitend naar de vragen uit de survey over de betrokkenheid in het algemeen en de bruikbaarheid voor de onderzoekscontext dan zien we dat bijna 67% van de alumni de stelling ‘Er was sprake van grote wetenschappelijke interesse in het onderzoek’ niet of matig overeen vindt komen met hun thesisonderzoek. De interesse vanuit de onderwijspraktijk blijkt zeer wisselend. De stelling ‘Er was sprake van grote interesse uit de onderwijspraktijk in het onderzoek’ beschrijft in ongeveer 16% van de gevallen het thesisonderzoek niet. 25% stelt dat dit een matige beschrijving is en bij slechts 11% komt de stelling volledig overeen met het thesisonderzoek. Dit terwijl ongeveer 27% zegt dat de stelling ‘Resultaten van het onderzoek zijn bruikbaar binnen de context van het onderzoek’ volledig overeenkomt met hun thesisonderzoek en slechts 3% vindt dat dit niet het geval is.

3.2.4 Deelvraag 4. Hoe wordt de benutting van thesisonderzoek door studenten

omschreven? Benutting is ‘de mate waarin het onderzoek buiten de wetenschap gebruikt wordt en invloed heeft’ (Broek & Nijssen, 2009, p. 12). Deze beschrijving is zoals eerder beschreven conceptueel te relateren aan het model van Groothuijsen et al. (2017). In tabel 1 zijn daarom onder benutting de elementen scope, aard, gradatie en duurzaamheid opgenomen. Zoals al eerder werd benoemd zijn er slechts weinig theses die melding maken van de benutting van de resultaten door de onderwijspraktijk. De benutting die wordt beschreven in de theses is in alle beschreven gevallen beperkt tot de context waarbinnen het onderzoek oorspronkelijk had plaatsgevonden. Wel wordt regelmatig gesproken over de wijze waarop de resultaten nog worden gedissemineerd, wat de benutting van de resultaten potentieel ook buiten de onderzoekscontext kan bewerkstelligen.

Om iets te kunnen zeggen over de benutting van de onderzoeksresultaten moet dus vooral uitgegaan worden van de data uit de survey en de interviews. In de survey is allereerst gekeken naar de scope van het onderzoek; bij wie of wat een verandering plaatsvindt. In 86% van de in de survey beschreven theses bestond de doelgroep uit leerlingen, studenten of onderwijzend personeel. Uit de vraag ‘Op wie hebben de onderzoeksresultaten vooral impact gehad?’ blijkt dat deze beoogde doelgroep niet altijd wordt bereikt. Dit gebeurt in slechts 64% van de gevallen. Dit beeld wordt verder bevestigd in de vraag naar de gradatie van de benutting, namelijk of de onderzoeksresultaten veel impact hebben gehad op de onderwijspraktijk. 23% van de alumni stelt dat dit niet het geval is. Volgens 35% komt dit beeld matig overeen met hun thesisonderzoek. ‘Veel’ is echter een relatief begrip, wat deze resultaten lastiger te interpreteren maakt.

Gericht op de scope van het onderzoek zelf, wanneer gevraagd wordt naar het schaalniveau van de onderzoeksresultaten, blijkt uit de survey dat 50% van de theses gebruikers binnen de context van het onderzoek bereikt. 20% bereikt zowel mensen binnen als buiten de oorspronkelijke context. Volgens de deelnemende alumni heeft 30% van de theses slechts invloed op henzelf. 19% van de alumni stelt verder dat hun onderzoeksresultaten veel mensen in de onderwijspraktijk hebben beïnvloed. Ook hier is het aantal niet verder gespecificeerd, waardoor geen conclusies kunnen worden getrokken over de exacte scope van de impact.

De aard van de impact is afhankelijk van de aard van het onderzoek. Dit verschilde dan ook sterk per thesis. Om te beschrijven hoe alumni de aard van de impact van thesisonderzoek zien, is gekeken naar de antwoorden op de open vraag waarin alumni werd gevraagd kort te beschrijven hoe de impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk eruit heeft gezien. Dit was een open vraag, waardoor de participanten vrij waren verschillende aspecten van impact te beschrijven. De alumni gaven op deze vraag vooral antwoord in termen van de benutting en met name de aard van de veranderingen die zij zien. Hierbinnen zijn drie thema's te onderscheiden: (a) bruikbare producten, (b) beleidsmatige veranderingen en (c) veranderingen in denken en handelen. Deze thema's worden ook door een medeonderzoeker bevestigd na analyse van de antwoorden in de CCM zoals eerder is toegelicht. Met name beleidsmatige veranderingen en veranderingen in denken en handelen komen regelmatig terug in de door alumni gegeven antwoorden in de survey, wat overeenkomt met de eerdere constatering dat een groot deel van de studenten stelt dat hun onderzoek conceptueel van aard was en dus met name gericht op het beïnvloeden van denkprocessen.

Het laatste element binnen de factor benutting, duurzaamheid; het verloop van impact in de tijd, kwam ook terug in de antwoorden op de open vraag, maar werd ook al regelmatig in de theses beschreven. Alumni maken onderscheid tussen impact op de korte termijn en de lange termijn zoals blijkt uit meerdere kwalitatieve surveyantwoorden. Zo stelt een alumnus: *'De impact op de lange termijn moet nog blijken omdat dit een beleidsverandering vraagt'*. Meerdere alumni zeggen ook dat hun onderzoek pas recent is afgerond en dat ze daardoor nog weinig kunnen zeggen over de impact van de onderzoeksresultaten op de praktijk. Vergeleken met de antwoorden op de stelling 'Het duurde lang voordat impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk zichtbaar was' blijkt ook weer een onderscheid tussen impact op lange en korte termijn of buiten de context van het onderzoek. 69% stelt namelijk dat dit hun onderzoek niet of slechts matig beschrijft, waaruit we kunnen opmaken dat het merendeel van de theses snel impact oplevert in de ogen van de alumni.

Het beeld van de invloed van tijd op thesis onderzoek wordt verder verduidelijkt in de interviews. Tijd speelt op meerdere manieren een rol in de impact. Dit begint al bij de keuze van het onderwerp: *'We hebben vorig jaar ook wel ander onderwijs ontwikkeld, andere toetsvormen in jaar 3. Nou, dat is nu ook in jaar 4 ingevoerd en in jaar 1 nu een stukje, maar weet je, dat gaat dan over een*

paar jaar heen... en om daar dan een afstudeeronderwerp van te maken, dan heb je zoveel stress.’. Dit besef dat ontwikkelingen tijd nodig hebben werd ook door andere deelnemers genoemd: *‘Ik bedoel een team gaat ook niet van de ene op de andere dag opeens helemaal anders lesgeven, ik bedoel dat heeft tijd nodig.*’. Onderzoeksvragen worden afgestemd op het tijdpad voor het afronden van de thesis, *‘Want je zit met de lerarenbeurs dat je op tijd moet afronden en dan krijg je, ja weet je dat werkt gewoon allemaal niet.*’ Wat verder nog in relatie tot tijd genoemd werd, is dat soms de ontwikkelingen in de onderwijspraktijk sneller gaan dan onderzoek. Zo werd in de survey door verschillende alumni beschreven dat onderzoeksresultaten achterhaald raakten doordat bepaalde methodes niet meer werden gebruikt, er andere ontwikkelingen waren geweest, et cetera. Hierdoor wordt de impact van het onderzoek sterk gereduceerd. De verkregen kennis is immers niet langer relevant.

De oorzaak van een relatief beperkte scope, gradatie, de mate van impact of duurzaamheid (Groothuijsen et al., 2017) kan wellicht gevonden worden in de al eerdergenoemde beoogde impact. 52% van de alumni zegt dat de stelling ‘Het onderzoek beoogde resultaat op te leveren met veel impact op de onderwijspraktijk’ hun onderzoek niet of matig beschrijft. Wanneer de beoogde scope, gradatie of duurzaamheid beperkt zijn, zal de daadwerkelijke impact hier naar verwachting mee vergelijkbaar zijn. Impact moet immers altijd worden gezien in relatie tot de beoogde impact (Rymer, 2011).

Een andere mogelijke verklaring voor beperkte impact van het onderzoek nadien is dat er niet altijd verder wordt geïnvesteerd in deze ontwikkelingen. *‘Ja en ik denk voor leerkrachten in ieder geval is een hele grote factor dat ze er tijd voor moeten hebben om iets uit te proberen. Om het zelf te ontdekken zeg maar, want tijd dat is wat docenten ook aangeven van ja ik vind het allemaal wel leuk, maar ik heb geen tijd om het te leren of om het uit te proberen of we moeten het curriculum draaien...*’. Ook in de theses komen dergelijke uitspraken al terug, met name als het gaat om de beperkte tijd tijdens het onderzoek voor betrokkenen om zich goed te verdiepen in de materie, maar ook in de aanbevelingen vinden we opmerkingen als: *‘Zo moet aan alle hygiënefactoren, zoals het faciliteren van de deelnemers in tijd en middelen, steun vanuit de organisatie voor de doelen van leernetwerk, vanuit de faciliterende organisatie zijn voldaan*’ (Bartelts-Schilt, 2015, p. 51).

3.3 Antwoord op de Hoofdvraag: Hoe Beschrijven Studenten Onderwijswetenschappen de Impact van door hen Uitgevoerd Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk?

Om de hoofdvraag te beantwoorden is allereerst gekeken naar de vier factoren die een rol spelen bij het bewerkstelligen van impact. Het antwoord op de hoofdvraag ‘Hoe beschrijven studenten Onderwijswetenschappen de impact van door hen uitgevoerd thesisonderzoek op de onderwijspraktijk?’ volgt uit de beschrijvingen van de vier onderzochte factoren: Een groot deel van de alumni acht hun onderzoek relevant voor de onderwijspraktijk, maar ook voor de wetenschap. De

beoogde impact is doorgaans bescheiden in scope, aard en gradatie. Doelen worden over het algemeen gehaald en wanneer er sprake is van impact wordt deze bereikt op een korte termijn.

Studenten dissemineren hun bevindingen na afloop van het onderzoek vooral binnen het eigen netwerk. Binnen de betrokken onderzoekscontext worden de resultaten doorgaans gedeeld in de vorm van een presentatie of als gespreksonderwerp in een vergadering. Een groot deel van de alumni beschrijft een grote mate van betrokkenheid van gebruikers, met name bij de data-verzameling. Verder zeggen veel alumni in de survey dat hun onderzoek bruikbaar is. Opvallend is dat, wanneer we kijken naar de antwoorden op de vraag hoe zij de impact van hun onderzoeksresultaten zouden beschrijven en wat zij verstaan onder de term ‘bruikbaar’, slechts in een klein deel van de gevallen wordt gesproken over bruikbare producten als een website, app of ander praktisch hulpmiddel (bijlage B). Veel vaker spreekt men over veranderingen in beleid of in handelen of denken, wat tot de conclusie leidt dat het ‘bruikbare product’ het onderzoeksverslag zelf is. Dit wordt bevestigd door enkele alumni die de toepassing van het verslag beschrijven: *‘Op basis van de onderzoeksresultaten zijn de professionaliseringsactiviteiten vormgegeven’* en *‘De onderzoeksresultaten en het verslag worden nu mede gebruikt als adviesdocument bij het bepalen van de visie.’*

Als we verder kijken naar de benutting van de onderzoeksresultaten dan zien we dat de doelgroep waarop de meeste impact bewerkstelligd wordt bestaat uit leerlingen, studenten of onderwijzend personeel. Wel blijft de impact, als daar sprake van is, vaak beperkt tot de directe onderzoekscontext.

Naast de individuele rol die elke factor speelt bleek uit analyse van de surveydata, zoals beschreven in bijlage A, een duidelijke samenhang tussen de vier onderzochte factoren. Gedurende de data-analyse rees dan ook de vraag bij de onderzoeker of er een factor was die belangrijker werd gevonden dan de overige door de alumni. Daarom is in meerdere interviews de vraag gesteld welke factor men als belangrijkste aan zou wijzen als het ging om het bewerkstelligen van impact, zonder daarbij de factoren relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting als keuzemogelijkheden te noemen. Meerdere deelnemers noemden hierbij de praktijkrelevantie van het onderzoek: *‘Als je iets relevants onderzoekt, waar mensen echt wat mee kunnen, of als het iets praktisch oplevert.’* En *‘Dat er echt een vraag ligt vanuit de onderwijspraktijk, dus dat de onderwijspraktijk ook de noodzaak ziet van het onderzoek en ik denk ook wel...dat het ook belangrijk is dat een onderzoek zich uit in concrete handvaten voor de onderzoekspraktijk.’* waren enkele voorbeelden.

Door alumni werd in de survey maar met name de interviews verder de factor ‘motivatie’ genoemd. Hierbij ging het om motivatie van zowel de onderzoeker als van de betrokkenen uit de onderwijspraktijk: *‘Om die impact te krijgen. Ik denk sowieso dat het een onderwerp moet zijn wat je echt aanspreekt, waar je passie voor hebt...dan kan je het ook overbrengen. Er is een omgeving nodig die wil meebewegen.’* Een ander vertelde: *‘Ik vind gewoon als mensen zelf gemotiveerd zijn om ergens*

iets mee te gaan doen en dan gebruik ik maar het woordje eigenaarschap, als mensen eigenaarschap voelen over iets van he, daar wil ik iets mee, dan denk ik dat er ook wat kan gebeuren. ' Op basis van deze data en verschillende uitspraken uit de survey die ook relateerden aan motivatie is het conceptuele kader (bijlage A) aangevuld met deze factor en enkele daaraan gerelateerde elementen die werden beschreven.

4. Conclusie en Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen aan de hand van de factoren relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting om zo tot een antwoord te komen op de onderzoeksvraag 'Hoe Beschrijven Studenten Onderwijswetenschappen de Impact van door hen Uitgevoerd Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk?'

Om een beeld te kunnen schetsen van impact binnen de context van onderzoek door studenten Onderwijswetenschappen is gebruik gemaakt van kwantitatieve, maar vooral kwalitatieve data. Deze handelingen zijn in lijn met de constatering van Van Drooge et al, die stelden dat veel indicatoren voor valorisatie niet meetbaar zijn, omdat het kwalitatieve gegevens betreft (Van Drooge et al., 2011, p. 13). De data die is verzameld onder de populatie alumni van de master Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit heeft geleid tot de eerdere beschrijvingen die als volgt kunnen worden samengevat als antwoord op de hoofdvraag:

Studenten zien hun onderzoek als praktisch en wetenschappelijk relevant, al is de beoogde impact vaak beperkt in scope en gradatie. Doelen die wordt beoogd worden in veel gevallen bereikt. Ze dissemineren onderzoeksresultaten doorgaans binnen hun eigen netwerk en de context waarbinnen het onderzoek heeft plaatsgevonden. Gebruikswaarde ontstaat door een hoge mate van betrokkenheid van participanten. Veel theses leveren volgens studenten bruikbare producten op. De benutting van resultaten, indien dit gebeurt, levert blijvende impact op. Deze is echter ook vaak beperkt in scope en gradatie. De impact neemt dan vooral de vorm aan van beleidsmatige veranderingen, veranderingen in denken en handelen en in mindere mate bruikbare producten, die vooral van invloed zijn op leerlingen, studenten en onderwijzend personeel.

De rol van motivatie bij het bewerkstelligen van impact bleek uit de onderzoeksdata, waar deze in zowel de survey als de interviews verschillende keren werd benoemd, ondanks dat daar in eerste instantie geen aandacht naar uit ging. Vanuit een economisch standpunt stelden Hubig, Jonen en Lingnau (2008) al dat de motivatie voor in hun geval bedrijven om onderzoeksresultaten in praktijk te brengen afhankelijk is van in welke mate deze resultaten bijdragen aan het oplossen van een praktisch probleem. Dit wordt bevestigd door de alumni die in hun beschrijvingen meermaals benadrukken dat naarmate onderzoek zich richt op een praktisch probleem, de motivatie voor betrokkenen om

onderzoeksresultaten op te pakken hoger zal zijn. Dit draagt volgens hen ook bij aan de impact op de onderwijspraktijk. Daarnaast bleek ook dat de onderzoeksresultaten van onderzoek, gedaan door studenten Onderwijswetenschappen impact kan hebben, mits de resultaten ervan bruikbaar gevonden worden door betrokkenen uit de onderwijspraktijk en implementatie ervan gefaciliteerd wordt.

4.1 Maatschappelijke en Wetenschappelijke Relevantie van dit Onderzoek

Dit onderzoek is maatschappelijk relevant omdat het beschrijft welke factoren een rol spelen bij het bewerkstelligen van impact van onderzoeksresultaten uit onderzoek door studenten. Kennis uit dit onderzoek kan worden gebruikt om beleid en onderwijs van een curriculum Onderwijswetenschappen kritisch te beschouwen als het gaat om de onderzoeksvaardigheden van afstuderende studenten en de praktijkrelevantie van hun afstudeeronderzoek. Gebleken is dat kennis uit thesisonderzoek impact bewerkstelligt, maar dat de vorm van deze impact sterk afhankelijk is van bijvoorbeeld de beoogde impact. Ook de motivatie en drijfveren van studenten blijken een belangrijke rol te spelen in combinatie met de overige factoren. Op basis van deze informatie kan de Open Universiteit stappen ondernemen om de impact van thesisonderzoek verder te bevorderen.

Binnen het wetenschappelijk debat was weinig tot geen informatie beschikbaar over de impact van wetenschappelijk onderzoek uit de theses van studenten Onderwijswetenschappen. Dit onderzoek draagt bij aan de wetenschappelijke kennis over dit thema door impact te beschrijven waar deze nog niet eerder is gemeten. Daarnaast draagt het ook bij aan de beschrijving van impact in het algemeen. Door alumni, die zowel wetenschappelijke als praktische ervaring hebben, te vragen impact te beschrijven is niet alleen een beeld geschetst op basis van theoretische kennis, maar ook op basis van praktijkkennis. Een dergelijke koppeling kan waardevol zijn in het overbruggen van de *relevance gap*.

4.2 Mogelijkheden voor Vervolgonderzoek

Wat niet is onderzocht in dit onderzoek is de invloed van de universiteit of opdrachtgevers op de impact van thesisonderzoek. Verschillende alumni beschrijven deze invloed. Er is echter slechts beperkte data beschikbaar, maar wel voldoende om mogelijk richting te geven aan vragen over dit onderwerp. Hier zou meer onderzoek naar moeten worden gedaan.

In de survey is naast kwalitatieve data ook een grote hoeveelheid kwantitatieve data verzameld, die nu grotendeels descriptief is gebruikt. De data met betrekking tot de vier factoren uit de survey kan mogelijk gebruikt worden voor het verder ontwikkelen van een valide meetinstrument voor het meten van de relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting van thesisonderzoek. Op een gedeelte van de kwantitatieve data die over elk van de vier onderscheiden factoren werd verzameld kon een betrouwbaarheidsanalyse worden uitgevoerd. Deze betrouwbaarheid bleek hoog te zijn. Per factor is daarna een schaalwaarde berekend. Vervolgens zijn deze factoren met elkaar gecorreleerd

(bijlage A). De correlaties tussen de vier factoren bleken hoog te zijn. Vervolgens is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd die tot de conclusie leidde dat er acht factoren zijn die overeenkomen met onderliggende elementen van de vier gemeten factoren als praktijk- en wetenschappelijke relevantie, betrokkenheid en disseminatie (tabel 1). Deze verklaren samen 66,95% van de variantie. Dit gegeven heeft potentie om in de toekomst op basis van nieuwe empirische gegevens een dergelijk meetinstrument te ontwikkelen.

Tenslotte zou de factor motivatie verder betrokken kunnen worden bij de bepaling van impact. Nadere literatuurstudie en een replicatie van dit onderzoek met aanvullende vragen gericht op motivatie kunnen bijdragen aan een nog gedetailleerder beeld van het centrale fenomeen ‘impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk’. Bij replicatie van het onderzoek kan verder rekening worden gehouden met de nog te noemen beperkingen.

4.3 Beperkingen van het Onderzoek

Het gebruik van een *convergent mixed-methods approach* (Creswell, 2014) heeft ertoe bijgedragen dat gevonden resultaten gedurende de data-analyse konden worden gebruikt om de verdere data-verzameling en analyse te ondersteunen en aan te vullen. Gedurende dit proces bleek echter ook dat verschillende items uit met name de survey niet adequaat waren geformuleerd. Onduidelijke termen als ‘veel’ in verschillende items gerelateerd aan de mate van impact hebben mogelijk geleid tot ambigue antwoorden. Bij replicatie van dit onderzoek of vervolgonderzoek zouden deze surveyitems concreter moeten worden geformuleerd.

Een tweede beperking van het onderzoek was het feit dat het gehele onderzoek grotendeels door één onderzoeker is uitgevoerd. Hoewel de data regelmatig is getrianguleerd met verschillende databronnen en er gebruik is gemaakt van *member checking* op de interviewdata en een tweede ‘beoordelaar’ bij het formuleren van de thema’s voor de hoofdvraag is niet alle kwalitatieve data-analyse door een tweede persoon geverifieerd. Doordat ook dit onderzoek onderhevig was aan een thesisplaying moesten keuzes worden gemaakt in de analyse van met name de theses.

Een derde mogelijke beperking is dat de beschrijvingen die door de alumni zijn gegeven *self-reported measures* betreffen van overwegend beginnende onderzoekers. Voor een mogelijk meer valide meting van impact zou in vervolgonderzoek kunnen worden geprobeerd de beschrijvingen van impact door studenten te trianguleren met beschrijvingen van dezelfde impact door meer ervaren onderzoekers of andere betrokkenen die impact zouden kunnen beschrijven. Deze beschrijvingen zouden vervolgens nog aangevuld kunnen worden met observaties.

Referenties

- Amsing-Smit, P. (2015). *Samen gaan voor Goud!: Onderzoek naar de Relatie tussen Sociaal Kapitaal en Teamleren in het Mbo*. Open Universiteit.
- Bartelst-Schilt, M. (2015). *Sturen op Optimale Motivatie in Leernetwerken voor Professioneel Leren*. Open Universiteit.
- Bensing, J. (2006). De maatschappelijke waarde van wetenschappelijk onderzoek. *Kwaliteit in beeld*(2), 7-9.
- Bos, A. (2013). *Passend onderwijs met onderwijsarrangementen in combinatiegroepen in de Basisschool*. Open Universiteit.
- Briers, J. (2015). *De Coördinerend Directeur Basisonderwijs: Speelbal of Spelverdeler?*, Open Universiteit.
- Broek, S., & Nijssen, A. (2009). Impact Assessment Geesteswetenschappen. *Onderzoek uitgevoerd door Research voor Beleide in opdracht van Gebiedsbestuur Geesteswetenschappen. Zoetermeer: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO)*.
- Broers, S. (2015). *Percepties van Formatief Assessment*. Open Universiteit.
- CCMO. (2017). Your research: does it fall under the WMO. Retrieved from <http://www.ccmo.nl/en/your-research-does-it-fall-under-the-wmo>
- Chiquan, G. (2007). Is Sustainable Competitive Advantage an Achievable Holy Grail: The Relevance Gap between Academia and Business. *Journal of Business & Management*, 13(2), 115-126.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P., Bernard, R., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285-309.
- De Moor, A. (2007). *Rendement van wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Diederens, S. (2010). *Professionele onderzoekstaal in lerarenopleidingen basisonderwijs*. Open Universiteit.
- Diepstraten, I., Wassink, H., & Stijnen, S. (2010). Het onderwijsonderzoek zelf is aan verbetering toe. *Professionalisering van leraren op de werkplek*, 9.
- Finne, H., Day, A., Piccaluga, A., Spithoven, A., Walter, P., & Wellen, D. (2011). A Composite Indicator for Knowledge Transfer. Report from the European Commission's Expert Group on Knowledge Transfer Indicators: Brussels: EC.
- Gerritsen, M. (2013). *Het Toetsen van Gespreksvaardigheden bij Studenten Social Work in Noordwest Europa*. Open Universiteit.
- Glaser, R. (1976). Components of a Psychology of Instruction: Toward a Science of Design. *Review of Educational Research*, 46(1), 1-24.
- Groothuijsen, S., Bronkhorst, L., Prins, G., & Kuiper, W. (2017). *Impact van praktijkgericht onderwijsonderzoek door docentonderzoekers: een conceptueel raamwerk (conceptversie)*. Paper presented at the ORD 2017, Antwerpen.
- Havelock, R. G., Guskin, A., Frohman, M., Havelock, M., Hill, M., & Huber, J. (1969). *A Comparative Study of the Literature on the Dissemination and Utilization of Scientific Knowledge*. Ann Arbor, MI: Michigan University, Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.
- Hendriks, M., Wopereis, I., Kirschner, P. A., & Paas, F. (2017). Succes- en Faalfactoren van Innovatieve Onderwijsprojecten. *Onderzoek van Onderwijs*, 35(2), 28-31.
- Hubig, L., Jonen, A., & Lingnau, V. (2008). Hindrances, Benefits and Measurement of Knowledge Transfer in Universities: A German Perspective. *ICFAI Journal of Knowledge Management*, 6(2), 32-46.

- IBM. (2017). IBM SPSS Statistics. Retrieved from [https://www.ibm.com/nl-en/marketplace/spss-statistics?&cm_mmca1=000024OR&cm_mmca2=10006046&cm_mmc=Search_Google- -Data%20Science_Data%20Science-EP_NL-_%20ibm%20%20spss_Broad](https://www.ibm.com/nl-en/marketplace/spss-statistics?&cm_mmca1=000024OR&cm_mmca2=10006046&cm_mmc=Search_Google_-_Data%20Science_Data%20Science-EP_NL-_%20ibm%20%20spss_Broad)
- Inquirium. (2018). Inqscribe.
- Karels, K. (2012). *De relatie tussen Percepties van Reformatorische Jongeren over Benaderingswijzen voor Toerusting en Vorming en Identiteitstijlen*. Open Universiteit.
- Khazragui, H., & Hudson, J. (2015). Measuring the benefits of university research: impact and the REF in the UK. *Research Evaluation*, 24(1), 51-62.
- Kirschner, P. A., Hendricks, M., Paas, F., Wopereis, I., & Cordewener, B. (2004). Determinants for Failure and Success of Innovation Projects: The Road to Sustainable Educational Innovation. *Association for Educational Communications and Technology*, 359-368.
- Koops, J. (2016). *International mindedness: kan het positief worden gestimuleerd? Een gestructureerde samenwerkingsopdracht als onderwijskundig middel ter bevordering van de international mindedness met behulp van de computer-mediated communication tool Skype®*. Open Universiteit.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*: Routledge.
- Lijbaart, J. (2012). *Handelingsgericht Werken in het Basisonderwijs; naar een kansrijke strategie*. Open Universiteit.
- Meerkerk, M. (2016). *Opbrengstgericht Werken in de Klas binnen de Havo-Onderbouw van het Voortgezet Onderwijs*. Open Universiteit.
- Mesny, A., & Mailhot, C. (2012). Control and traceability of research impact on practice: reframing the 'relevance gap' debate in management. *M@n@gement*, 15(2), 181-207.
- Michels van Moergastel, M. (2014). *Een Exploratief Onderzoek naar E-begeleiding bij de Professionalisering van Basisschoolleerkrachten*. Open Universiteit Nederland.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. Third Edition*: Sage Publications Ltd (CA).
- NWO. (2017a). Kennisbenutting. Retrieved from <https://www.nwo.nl/beleid/kennisbenutting>
- NWO. (2017b). Thematisch onderzoek en publiek-private samenwerking. Retrieved from <https://www.nwo.nl/over-nwo/aandachtsvelden/thematisch+onderzoek+en+pps>
- OU. (2017a). cETO Form Selection. Retrieved from <https://ceto.ou.nl/selection>
- OU. (2017b). Dspace. Retrieved from <http://dspace.ou.nl>
- Paranton. (2017). Easion Survey. Retrieved from <https://easion.nl/>
- QSR. (2017). Nvivo qualitative data analysis software | QSR International. Retrieved from <https://www.qsrinternational.com/nvivo/home>
- Quekel, M. (2010). *Persoonlijke Evaluatie voor Bedrijfsopleidingen: Effecten op tevredenheid, Gepercipieerde leerpresentaties, Gedragsveranderingen en Resultaten voor de Organisatie*. Open Universiteit.
- Rotteveel-Wagenaar, M. (2010). *Weer Aan de Studie... en Dan? Back to University... What to Do Next?*, Open Universiteit.
- Rymer, L. (2011). *Measuring the Impact of Research--The Context for Metric Development*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED536201&site=ehost-live>
- Scienceguide. (2010). Onderzoek naar onderwijs meer relevant. Retrieved from <http://www.scienceguide.nl/201002/onderzoek-naar-onderwijs-meer-relevant.aspx>
- Sharpe, F. G. (1992). *The Impact of Educational Research on Educational Policy and Practice within a School Centered Context*.
- Smit, K. (2015). *Docentenbetrokkenheid bij onderwijsvernieuwing in het MBO*. Open Universiteit.

- Spaapen, J., Dijstelbloem, H., & Wamelink, F. (2007). *Evaluating research in context. A method for comprehensive assessment, 2nd edition, The Hague: COS.*
- Stemerding, D., & Nahuis, R. (2014). Implicit and explicit notions of valorization in genomics research. *New Genetics & Society*, 33(1), 79-95. doi:10.1080/14636778.2014.885222
- Stijnen, S., Martens, R., & Dieleman, A. (2009). De moeilijke weg naar praktijkrelevant onderwijsonderzoek. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs/Journal of Higher Education*, 27(4), 219-237.
- Teunissen, K. (2013). *Bepaalt de Intentie van Docenten in het HBO-onderwijs om een Interactief Whiteboard te Gebruiken?*, Open Universiteit.
- Van Baak, J., Van der Linde, R., & Aelterman, A. (2008). De wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: de rol van de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29, 5-12.
- Van der Spek, I. (2012). *Pilots Teamplayersprojecten: innovatief competentiegericht onderwijs*. Open Universiteit.
- Van Drooge, L., Vandeberg, R., Zuijdam, F., Mostert, B., Van der Meulen, B., & Bruins, E. (2011). *Waardevol - Indicatoren voor Valorisatie: Rathenau Instituut.*
- Voogt, J., McKenney, S., Pareja Roblin, N., Ormel, B., & Pieters, J. (2012). De R&D functie in het onderwijs: Drie modellen voor kennisbenutting en-productie.
- VSNU. (2013a). Keuzemenu valorisatie indicatoren. *E-zine 'Valorisatie in beeld'.*
- VSNU. (2013b). Raamwerk valorisatie-indicatoren. *E-zine 'Valorisatie in beeld'.*
- VSNU. (2016). Valorisatie in beeld. Retrieved from <http://www.vsnu.nl/valorisatie-in-beeld/>
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework. *The Netherlands: Ruud de Moor Centrum.*

5. Bijlagen

Bijlage A – Totstandkoming en Toepassing Conceptueel Kader ‘Impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk’

Bijlage B – Conceptually Clustered Matrix ‘Surveyrespons voor Impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk’

Bijlage C – Survey ‘Impact van thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk’

Bijlage D – Toolkit ‘Narratief van waardecreatie’

Bijlage A – Totstandkoming en Toepassing Conceptueel Kader ‘Impact van Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk Volgens Studenten Onderwijswetenschappen’

Toelichting op het Ontstaan van het Kader

De doelstelling van het onderzoek was het beschrijven van de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen. Om deze beschrijving te genereren is gebruik gemaakt van verschillende typen data, die grotendeels gelijktijdig zijn verzameld en geanalyseerd volgens een *convergent mixed methods design* (Creswell, 2014). Het conceptuele kader in figuur A1 is het resultaat van verschillende fasen van data-analyse. Dit model heeft gediend als hulpmiddel tijdens de analyse en als leidraad voor de kwalitatieve beschrijving. Voordat het model zelf wordt toegelicht, zal eerst de procedure van de kwalitatieve analyse worden geschetst zodat duidelijk wordt op basis waarvan is gekozen voor deze uiteindelijke vorm.

Fase I: Deductief Coderen en Organiseren op Basis van het Theoretisch Kader

De eerste fase van de dataverzameling was gericht op de theses van de alumni zoals die zijn opgenomen in Dspace (OU, 2017b). Deze waren immers al beschikbaar voordat het surveyinstrument was ontwikkeld en ethisch getoetst. Om de theses te vinden die pasten bij onderhavig onderzoek is binnen Dspace gezocht binnen de collectie Master theses naar alle theses binnen het onderwerp MSc Learning Sciences. De uitkomsten van deze zoekopdracht zijn te vinden op <http://dspace.ou.nl/handle/1820/983>. Ten tijde van de eerste zoekopdracht in september 2017 waren er binnen deze collectie 161 theses opgenomen. Deze theses bestreken een tijdspanne van iets langer dan tien jaar, tussen januari 2007 en juni 2017. Dit tijdsbestek en daarmee ook dit aantal theses is als basis genomen voor het onderzoek. Inmiddels is deze collectie uitgebreid.

Alle theses zijn gedownload uit Dspace en ingevoerd in Endnote voor opslag en eventueel referentiegebruik. Ook zijn alle theses ingevoerd in Nvivo 11 (QSR, 2017) voor kwalitatieve analyse. De onderzoeksvragen van onderhavig onderzoek zijn gericht op de impact van het onderzoek dat door studenten is uitgevoerd. De verwachting was dat beschrijvingen van impact met name konden worden gevonden in de samenvatting en in de conclusies/discussie van de theses. Omdat echter ook gekeken werd naar de relevantie van het onderzoek was het ook noodzakelijk de inleidingen te bekijken, omdat daar doorgaans dieper wordt ingegaan op de beschrijving van de probleemsituatie. De methodesecties bevatten vervolgens vaak beschrijvingen van de context en de onderzoeksvragen. Ook deze zijn daarom globaal doorgenomen. Daarmee valt de resultatensectie buiten deze eerste analyse.

Omdat het qua tijd niet mogelijk was alle theses in detail door te nemen is gebruik gemaakt van een vorm van *descriptive coding* (Miles et al., 2014, p. 74). De hiervoor gebruikte codes zijn opgenomen in tabel A1 en zijn in drie categorieën te verdelen. De codes in de categorie ‘Theorie’ zijn rechtstreeks ontleend aan het theoretisch kader. Het gaat hierbij om overkoepelende codes voor de vier factoren relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting, maar ook hun onderliggende

elementen zoals beschreven in tabel 1. Deze codes zijn voorafgaand aan het coderen als provisionele codes opgenomen in de codelijst binnen Nvivo op basis van de literatuur over het onderwerp. De tweede categorie codes met als naam ‘Structuur’ is ingezet om onderzoekskenmerken binnen de dataset te kwantificeren en te beschrijven. Het gaat dan om bijvoorbeeld ‘Geslacht onderzoeker’ of ‘Type onderzoek’. Deze codes zijn ook grotendeels op voorhand opgesteld, gebaseerd op de verwachting dat bepaalde elementen aangetroffen zouden worden in de verslagen.

Binnen deze fase is dus vooral gebruik gemaakt van codes om de inhoud van de theses te ordenen voor verdere analyse. Er is tijdens deze fase slechts globaal naar de inhoud gekeken. Wel is een verdeling gemaakt in theses die impact beschrijven en niet beschrijven (al dan niet met beperkende factoren die mogelijk van invloed zijn op de potentiële impact). Deze onderverdeling was in dit stadium slechts theoretisch en niet gevalideerd of getrianguleerd met andere data. Er is onderscheid gemaakt in drie niveaus; (a) beschreven (verwachte) impact, (b) niet beschreven impact en (c) niet beschreven impact met mogelijk beperkende factoren. Dit onderscheid is gebaseerd op beschreven veranderingen in de onderwijspraktijk als die er waren. Als er geen sprake was van een dergelijke beschrijving is de thesis gemarkeerd als ‘niet beschreven impact’. In het geval van beperkende factoren is de derde optie gekozen. Beperkende factoren zijn onder andere benoemde validiteitsproblemen, beschreven methodologische problemen, problemen van organisatorische of inhoudelijke aard, of uitspraken van de onderzoeker over andere redenen waarom de thesis mogelijk weinig impact zou kunnen bewerkstelligen.

Opmerkingen en vragen naar aanleiding van deze fase zijn opgenomen in memo’s en annotaties bij de verschillende theses. Deze vragen zijn meegenomen in volgende fasen van analyse en data-verzameling.

Ondanks de deductieve aard van deze fase is er ruimte gelaten voor open codering in het geval dat informatie werd aangetroffen die niet onder één van de op theorie gebaseerde codes kon worden gecodeerd. De codelijst is tijdens de analyse aangevuld indien de benodigde codes niet provisioneel waren opgenomen. Deze codes zijn in *italics* weergegeven. Ook zijn er (zeer beperkt) enkele in vivo gecodeerde uitspraken in de eerste fase meegenomen. Dit waren uitspraken die in de eerste fase van het onderzoek relevant leken voor het beschrijven van het centrale fenomeen. De nadruk lag echter op het deductief coderen.

Tabel A1

Lijst van codes gebruikt tijdens Fase I: Deductief Coderen op Basis van het Theoretisch Kader.

Naam	Afkorting	Categorie
Benutting	NUT	Theorie
Aard	NUTA	
Duurzaamheid - uitspraken over de invloed van tijd op het onderzoek	NUTD	
Gradatie	NUTG	
Scope - aantal deelnemers en mogelijk bereikt publiek	NUTS	
<i>Beperkingen</i>	BEP	Theorie
<i>Generaliseerbaarheid</i>	BEPG	
<i>Onderzoek uitgevoerd op eigen werkplek</i>	BEPW	
Disseminatie-activiteiten	DIS	
Communicatie	DISC	
Onderwijs	DISO	Theorie
Samenwerking	DISS	
Samenwerking beperkt tot toegang verkrijgen	DISS-TOE	
Samenwerking is volledig	DISS-voL	
Samenwerking strekt tot het samen opstellen van vragen en of het geven van feedback op onderzoeksgegevens.	DISS-VRF	
<i>Veronderstelde participatie</i>	DISS-PAR	Theorie
Gebruikswaarde	GBW	
Betrokkenheid	GBW-BET	
Gebruikswaarde (bruikbaarheid)	GBW-BRU	
Geslacht onderzoeker	SEXE	
Man	SEXE-M	Structuur
Vrouw	SEXE-V	
Om op te kunnen leiden tot onderzoekende leraren is het noodzakelijk dat de hiertoe benodigde onderzoekscompetenties helder zijn voor lerarenopleidingen.	-	
Omdat kenniscreatie begint met het delen van kennis, is het succes van een online corporate CoP ten zeerste afhankelijk van actieve deelname van zijn leden	-	
Onderwijstype	ONDT	Structuur
Andersoortig onderwijs	ONDTA	
Basisonderwijs	ONDTBO	
Hoger Beroepsonderwijs	ONDThbo	
Middelbaar Beroepsonderwijs	ONDTmbo	
<i>Volwasseneneducatie</i>	ONDTVE	Theorie
Voortgezet onderwijs	ONDTvo	
Wetenschappelijk Onderwijs	ONDTwo	
Onderzoeksresultaat	RES	
Geen of beperkte impact, hypothesen niet bevestigd	RES0	
Geen impact als gevolg van beperkte controle op confounding variables.	RES0-CON	Theorie
<i>Geen impact als gevolg van beperkte leertijd.</i>	RES0-TIJD	
<i>Geen impact als gevolg van niet begrepen interventie.</i>	RES0-BEGR	
Geen impact als gevolg van te complexe leertaak.	RES0-COM	

Naam	Afkorting	Categorie
Impact niet aantoonbaar door beperkte respons.	RES0-RES	Theorie
Impact niet aantoonbaar door niet-significante statistische berekeningen	RES0-SIG	
Impact niet aantoonbaar door onbetrouwbare metingen.	RES0-MET	
Impact, hypothesen bevestigd of tegengesproken	RES1	
Conceptueel = denken beïnvloedend	RES1-CON	
Instrumenteel = probleemoplossend	RES1-INS	
Strategisch (bevestigen of ontkrachten van bestaande concepties)	RES1-STR	
Strategisch = bevestigen van bestaande concepties	-	Structuur
<i>Strategisch tegengesteld = ontkrachten van bestaande concepties</i>	-	
Onderzoeksvraag	VRA	
Onderzoeksvraag geformuleerd op basis van al lopend onderzoek.	VRA-OND	
Oorsprong onderzoeksvraag in commercieel belang.	VRA-COM	
Oorsprong onderzoeksvraag in de literatuur.	VRA-LIT	
Oorsprong onderzoeksvraag in eigen interesse (fundamenteel onderzoek)	VRA-INT	
Oorsprong onderzoeksvraag in praktijkproblematiek.	VRA-PRA	In-vivo
Pas als theorieën voldoende onderbouwd zijn vloeien ze naar de praktijk.	-	
Relevantie	REL	
Beoogde impact - doelstellingen	REL-IMP	Theorie
Praktijkrelevantie - aanbevelingen	REL-PRA	
Wetenschappelijke relevantie - aanbevelingen	REL-WET	
Type onderzoek	TYPE	Structuur
(Quasi-) Experiment	TYPE-EX	
Casestudy	TYPE-CA	
Correlatieanalyse	TYPE-CO	
Design research	TYPE-DR	
Focusgroep interview	TYPE-FGI	
Grounded theory	TYPE-GT	
Kwalitatief beschrijvend onderzoek	TYPE-KWAL	
Kwantitatief beschrijvend onderzoek	TYPE-KWAN	
Mixed methods	TYPE-MIX	
Regressieanalyse	TYPE-REG	
Survey	TYPE-SUR	
Vergelijkend groepsonderzoek (t-test, anova) zonder experimentele interventie	TYPE-VER	

Organisatorisch display. Om de resultaten van deze eerste fase samen te vatten is een Conceptually clustered matrix (Miles et al., 2014, pp. 173-178) gemaakt. In eerste instantie was het de bedoeling één display te maken met daarin een samenvatting van alle hoofdpunten. Dit bleek echter een niet toereikende aanpak. In de eerste plaats vanwege de veelheid aan data. In de tweede plaats omdat ook niet alle gecodeerde elementen relevant waren voor het beantwoorden van de gestelde onderzoeksvragen. Om die reden is ervoor gekozen in plaats van een CCM een netwerkmodel te genereren waarin zowel elementen uit het theoretisch kader als elementen uit de thesisanalyse zijn opgenomen. Dit model bevatte in deze fase nog geen relationele veronderstellingen. Deze zijn pas afsluitend aan fase II toegevoegd. Dit model was de basis voor het uiteindelijke conceptuele kader in figuur A1.

Fase II: Tweede codecyclus afstudeerthesen en codering survey- en interviewdata

Deze fase wordt gekenmerkt door de inhoudelijke codering van de informatie uit de theses zoals die zijn gevonden in de eerste codecyclus binnen fase I. Hierbij is voornamelijk inductief gewerkt, in tegenstelling tot de eerste cyclus die vooral deductief van aard was. Dit om beter aan te sluiten bij de inhoud van de data. Daarnaast zijn in deze fase de survey- en interviewdata verzameld en gecodeerd. Deze data diende niet alleen om de informatie uit de analyse van de theses en het theoretisch kader te kunnen trianguleren, maar ook om eventuele hiaten in eerder verzamelde data op te vullen. Voorbeelden daarvan worden beschreven in het verslag en zijn terug te zien in het uiteindelijke conceptuele kader, bijvoorbeeld in de vorm van het onderdeel ‘Persoonsgebonden Impactfactoren’.

Verzameling survey- en interviewdata. Synchroon aan de verdere inductieve analyse van de thesisdata is in deze fase begonnen met het verzamelen van survey- en interviewdata. De survey is opgezet in Easion Survey (Parantion, 2017) op basis van het theoretisch kader zoals beschreven in paragraaf 1.1. Er is een pilot gedraaid met de survey op dit platform door aan studenten Onderwijswetenschappen (N=3) te vragen de survey te doorlopen en deze te voorzien van opmerkingen. Deze studenten maakten geen deel uit van de onderzoekspopulatie. Ook enkele docenten (N=2) van de opleiding hebben zich over de survey gebogen en inhoudelijke feedback gegeven voordat de survey is uitgezet.

Om anonimiteit van deelnemers zoveel mogelijk te waarborgen is gewerkt met een mailinglijst van de Open Universiteit. De universiteit had de beschikking over de contactgegevens van haar alumni. Hiervan is een lijst opgesteld die enkel op basis van studentnummers is vergeleken met een lijst van theses in de dataset ter verificatie van de juistheid van de populatie zoals die door de medewerkers van de universiteit was bepaald. De lijsten bleek overeen te komen. Door de onderzoeker is een uitnodiging voor deelname opgesteld en samen met een algemene informatiebrief overhandigd aan de facilitaire dienst van de OU voor verzending. Op 9 maart 2018 is de uitnodiging voor deelname

aan de survey verstuurd. Op 21 maart 2018 volgde een herinnering, die ook aan de gehele adressenlijst is verzonden.

Een van de laatste vragen van de survey was of deelnemers ook wilden meewerken aan een interview over hetzelfde thema. Gedurende de afnameperiode van de survey (vier weken) is regelmatig gekeken in de dataset of zich vrijwillige participanten hadden gemeld. Al vrij snel bleken er meerdere participanten beschikbaar te zijn. Op basis van eerdergenoemde selectiecriteria zijn twintig potentiële participanten vervolgens via e-mail benaderd voor deelname aan het interview. Indien men positief reageerde kregen participanten voorafgaand het bijbehorende toestemmingsformulier per e-mail toegezonden en werd er een afspraak gemaakt om het interview telefonisch of via Skype te houden. Dit is uiteindelijk met vijf deelnemers gedaan.

Tweede codecyclus thesisdata. De tweede codecyclus is bedoeld geweest om meer inhoudelijk inzicht te krijgen in het centrale fenomeen. In de eerste fase is deductief gecodeerd op organisatorische en inhoudelijke elementen. De organisatorische elementen zoals type onderzoek behoeven geen verdere codering. Ook enkele inhoudelijke elementen waren al afdoende specifiek gecodeerd. Zo waren uitspraken met betrekking tot bijvoorbeeld de betrokkenheid of duurzaamheid van het onderzoek (voor zover aanwezig) al specifiek gecodeerd op basis van het theoretisch kader. In de tweede codecyclus is daarom met name aandacht besteed aan het dieper coderen van inhoudelijke elementen die enkel globaal waren gecodeerd in fase I. Het ging hierbij bijvoorbeeld om de factor relevantie in zijn geheel en het element ‘scope’ van de factor benutting. Hieronder worden enkele voorbeelden geschetst van de wijze waarop in fase twee is gecodeerd.

De factor relevantie is inductief gecodeerd, waarbij de onderzoeksvraag aangaande de beschrijving van de relevantie door studenten centraal stond. Er is hierbij gebruik gemaakt van *descriptive coding*.

Het onderdeel scope heeft betrekking op de reikwijdte van de impact. Uitspraken hierover zijn gecodeerd in subgroepen. Ook dit is inductief gedaan met als doel een kwantitatief overzicht te krijgen van de betrokken doelgroep binnen elk onderzoek, als aanvulling op de data uit de survey.

Gedurende het coderingsproces is telkens kritisch gekeken naar de gebruikte codes. Indien nodig zijn codes al tijdens dit proces samengevoegd, verwijderd of ondergebracht in overkoepelende thema's. De doelstelling was telkens om inzichtelijk te maken hoe elke factor beschreven werd. De vier factoren zoals beschreven in het theoretisch kader hebben daarom in elk segment van het codeboek de kapstok gevormd waaronder alle codes zijn opgehangen. In vivo codes zijn als zodanig opgeslagen voor eventueel gebruik in het onderzoeksverslag. Ook deze zijn binnen Nvivo geordend in thema's, gerelateerd aan de factoren relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting.

Codering survey- en interviewdata. De verzamelde data uit de survey is gedurende dit proces gecodeerd. Ook dit is inductief gedaan op basis van *descriptive coding*. Met de onderzoeksvragen als leidraad is in de kwalitatieve beschrijvingen van de deelnemers gezocht naar relevante uitspraken

aangaande relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting. Binnen de surveydata werd verwacht dit eenvoudig te kunnen doen aan de hand van de vraagstelling. Tijdens het coderen bleek echter regelmatig dat verschillende factoren door elkaar heen werden benoemd, ook als er niet specifiek naar werd gevraagd. Dit leidde uiteindelijk tot een vrij uitgebreid codeboek van inductieve en in vivo codes die moesten worden geordend. Om het codeboek binnen Nvivo overzichtelijk te houden zijn tijdens het coderen de codes voor de survey- en interviewdata apart opgeslagen van de codes die zijn gebruikt voor de thesisdata. Wel hebben, net als bij de theses, de vier onderzochte factoren weer de rode draad gevormd voor de analyse.

Een onderdeel van het coderen was het ordenen van cases die op basis van de thesis- en surveydata waren samengesteld. Er heeft clustering plaatsgevonden in drie groepen op basis van de vraag ‘Hoe zou u de impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijscontext omschrijven?’. De cases zijn binnen Nvivo op kleur gecodeerd in drie niveaus; (a) duidelijke impact of impact op korte termijn, (b) incidenteel gebruik van kennis en (c) geen impact. Ook in fase I is gebruik gemaakt van een dergelijke kleurcodering bij de analyse van de theses. Het idee achter deze ordening is dat op deze wijze mogelijk eenvoudiger vergelijkingen kunnen worden gemaakt tussen conclusies uit de thesisanalyse en de surveyanalyse als het gaat om beschreven impact zoals geïnterpreteerd door de onderzoeker en zoals benoemd door de respondenten. Deze ordening heeft de basis gevormd voor de later gemaakte CCM voor surveyrespons (bijlage B).

Alle gehouden interviews zijn met toestemming opgenomen en vervolgens letterlijk getranscribeerd in Inqscribe (Inquirium, 2018). Deze transcripties zijn ingevoerd in de Nvivo dataset en ook inductief en in vivo gecodeerd op een vergelijkbare wijze als de kwalitatieve data uit de survey. Hierbij zijn zo min mogelijk uitspraken van de onderzoeker gecodeerd, behalve als dat nodig was om een uitspraak van een respondent in een relevante context te plaatsen.

Koppeling thesisdata aan surveydata. Tijdens het ontwikkelen van het conceptuele kader is ook nagedacht over de koppeling tussen data uit de theses en data uit de survey. Deze koppeling kon worden gelegd doordat in de survey werd gevraagd naar de titel van de thesis. Ondanks het feit dat meerdere respondenten niet hun thesistitel hebben ingevuld uit privacyoverwegingen kon de helft van de surveyrespons gekoppeld worden aan de bijbehorende thesis. De vraag was echter hoe deze informatie op een nuttige manier kon worden gekoppeld, zodat deze gekoppelde informatie beschikbaar was voor analyse, maar eventueel ook als basis voor de interviews. Aangezien de data van de theses in Nvivo 11 werd gecodeerd en de data van de survey in SPSS 25 was er niet direct een eenvoudige koppeling te maken.

Uiteindelijk is ervoor gekozen om de data uit de eerste coderingsfase van de theses (de ruwe, niet geïnterpreteerde tekstfragmenten) vanuit Nvivo over te zetten naar een Excel bestand. Dit is handmatig gedaan omdat automatische uitvoer een onoverzichtelijk resultaat opleverde. De data uit SPSS is vervolgens in hetzelfde bestand ingevoerd, waarbij telkens data is gekoppeld op basis van de

ingegeven thesistitel. Op deze wijze konden 42 cases worden samengesteld waarin data uit zowel de theses als de survey was opgenomen. Dat komt neer op 50% van de totale steekproef uit de survey (N=84). Bijkomend voordeel aan het op deze wijze handmatig verwerken van codes en surveydata was dat snel kon worden achterhaald in welke cases nog data ontbrak. Deze data kon dan alsnog worden aangevuld door opnieuw naar de theses te kijken, of door de respondent te bevragen indien deze deelnam aan het interview.

Deze cases konden echter in deze vorm niet betekenisvol worden geanalyseerd. Om dit mogelijk te maken is een uitvoerbestand gemaakt in Word, waarbij middels de optie ‘Verzendlijsten’ een koppeling is gemaakt met het Excel bestand. Alle velden in de dataset zijn in een leesbaar sjabloon geplaatst waardoor voor elke casus een apart document kon worden gegenereerd. Deze documenten zijn vervolgens in de Nvivo dataset opgenomen in een aparte map voor opslag en eventuele analyse op casusniveau. Deze casusbeschrijvingen bleken met name van toegevoegde waarde bij het voorbereiden van de interviews, omdat ze zowel informatie uit de theses als uit de survey bevatten en zo een beschrijving gaven die in de interviews verder kon worden verdiept.

Op dezelfde wijze zijn de kwalitatieve data van alle surveyrespondenten (N=84) uitgevoerd in individuele documenten voor analyse van deze data. Verder is deze informatie ook opgenomen in een nieuw CCM (bijlage B), waarbij cases zijn geordend in categorieën van gerapporteerde behaalde impact. Het doel was om inzichtelijk te krijgen welke uitspraken binnen elk cluster werden gedaan om te bepalen waar de verschillen tussen de clusters zaten. Assumpties en uitspraken konden vervolgens worden vergeleken met informatie uit de eerste fase van data-analyse en zo nodig statistisch worden getoetst tegen de kwantitatief gemeten surveydata uit de tweede fase. Daarnaast gaf de CCM inzicht in de beschrijving van impact binnen de gehele dataset. Meer toelichting hierop volgt in de reeds eerder genoemde bijlage B.

Het Conceptueel kader

Het in fase I opgestelde netwerkmodel is tijdens fase II regelmatig aangevuld en herzien. Om het model enigszins leesbaar te houden is ervoor gekozen om allereerst in het codeboek van de tweede cyclus te kijken naar de codes en/of thema's die het meest naar voren kwamen in de data. Per element, bijvoorbeeld praktijkrelevantie, zijn de drie meest voorkomende codes geselecteerd en opgenomen in het display. Daarna is ook gekeken naar de codes in de eerste cyclus, aangezien niet alle variabelen een tweede maal waren gecodeerd. Ook hier is gekozen voor de drie meest voorkomende codes/thema's. Waar wenselijk zijn codes samengebracht in overkoepelende thema's indien dit naar inzicht van de onderzoeker beter paste bij de interpretatie van de data.

Relateren van factoren. Er is vervolgens gekeken of de gebruikte codes en thema's met elkaar in verband konden worden gebracht. Uitspraken van alumni in de survey (bijlage B) en de interviews suggereerden een positieve samenhang tussen de factoren relevantie, disseminatie,

gebruikswaarde en benutting. Om deze relatie empirisch te onderbouwen zou een correlatieberekening uitgevoerd kunnen worden. Voordat dit mogelijk was moest echter eerst worden vastgesteld of de factoren zoals die in de survey waren gemeten voldoende betrouwbaar waren. Hiervoor is gekeken naar de schaalvragen uit de survey. Deze zijn gemeten op twee verschillende Likertschalen; een vijf-punts schaal met items variërend van 'Komt niet overeen (1)' tot 'Komt volledig overeen (5)' voor de factoren relevantie, gebruikswaarde en benutting en een dichotome ja/nee schaal voor de factor disseminatie. In tabel A2 tot en met A5 staan de resultaten uit de survey voor deze schaalitems. De factor relevantie heeft een alpha van .884 in haar huidige vorm, voor disseminatie is de alpha .846, voor gebruikswaarde .868 en voor benutting .794.

Om te controleren of op basis van deze items schalen kunnen worden samengesteld is voor elke factor Cronbach's alpha berekend. Alle aan die factor gerelateerde stellingen zijn hierin meegewogen. Er is dus uitgegaan van de factoren zoals deze in de survey zijn bevraagd. In tabel A2 tot en met A5 zijn per factor de meegewogen vragen, resultaten en Cronbach's alpha weergegeven, berekend voor de opbouw van de gemeten factor zoals die door het theoretisch kader is ingegeven.

Elke tabel vertegenwoordigt één van de vier factoren. Per factor zijn alle schaalvragen zoals deze in de survey zijn gesteld opgenomen. Voor elk mogelijk antwoord is de rekenwaarde (1 tot en met 5) weergegeven met daaronder de frequenties van de gegeven antwoorden. Ook is de gemiddelde waarde per vraag weergegeven.

Tabel A2

Verdeling van gegeven antwoorden op surveyitems gerelateerd aan impactfactor relevantie (N=84)

Relevantie						
Stelling	1	2	3	4	5	M
Ten tijde van het onderzoek vond ik de resultaten van nut voor mijn/de onderwijspraktijk.	1	6	14	38	25	3.95
Op dit moment vind ik de resultaten van nut voor mijn/de onderwijspraktijk.	5	8	14	34	23	3.74
De onderzoeksresultaten zijn relevant voor de wetenschap.	4	13	23	28	16	3.46
De onderzoeksresultaten zijn relevant voor de onderzochte context.	0	10	10	33	31	4.01
De onderzoeksresultaten zijn relevant voor de onderwijspraktijk in het algemeen.	2	12	18	35	17	3.63
De onderzoeksresultaten zijn relevant voor mij als persoon.	3	6	21	32	22	3.76
De beoogde doelen van het onderzoek zijn gerealiseerd.	0	9	16	38	21	3.85

Noot: Cronbach's $\alpha = .884$

Tabel A3

Verdeling van gegeven antwoorden op surveyitems gerelateerd aan impactfactor disseminatie (N=84)

Disseminatie			
Stelling	Ja	Nee	M
Er is een artikel over het onderzoek verschenen in een wetenschappelijk tijdschrift.	78	6	.07
Er is een artikel over het onderzoek verschenen in een niet-wetenschappelijk tijdschrift, of andere offline media.	60	24	.29
Er is over het onderzoek gecommuniceerd met mensen buiten de wetenschap via internet (blogpost, online artikel of forumdiscussie).	52	32	.38
Er is over het onderzoek gecommuniceerd met mensen buiten de wetenschap in de vorm van een presentatie.	32	52	.62
Op basis van het onderzoek is er lesmateriaal ontwikkeld voor relevante doelgroepen (po, vo, mbo, hbo of wo).	67	17	.20
Op basis van het onderzoek zijn lezingen of workshops gegeven voor belangstellenden buiten de wetenschap.	50	34	.40
Op basis van het onderzoek zijn cursussen gegevens voor belangstellenden buiten de wetenschap.	68	16	.19
Op basis van het onderzoek is een project opgestart in een relevant praktijkveld.	62	22	.26
Een wetenschappelijke publicatie over het onderzoek is in samenspraak met de onderwijspraktijk vertaald naar een publiekseditie.	78	6	.07
De onderzoeker heeft deelgenomen aan vergaderingen om advies te geven op basis van het onderzoek.	37	47	.56
Op basis van het onderzoek is een bruikbaar product voor eindgebruikers ontwikkeld.	57	27	.32
Het onderzoek is bijgesteld of aangepast op basis van ontwikkelingen in de praktijk.	65	19	.23

Noot: Cronbach's $\alpha = .846$

Tabel A4

Verdeling van gegeven antwoorden op surveyitems gerelateerd aan impactfactor gebruikswaarde
(N=84)

Gebruikswaarde						
Stelling	1	2	3	4	5	M
Er was sprake van grote betrokkenheid van gebruikers bij het onderzoek binnen de context waarin het onderzoek is uitgevoerd.	9	15	24	23	13	3.19
Er was sprake van grote betrokkenheid van het management bij het onderzoek binnen de context waarin het onderzoek is uitgevoerd.	17	19	19	21	8	2.81
Er was sprake van grote wetenschappelijke interesse in het onderzoek.	27	29	15	6	7	2.25
Er was sprake van grote interesse vanuit de onderwijspraktijk in het onderzoek.	13	21	23	18	9	2.87
De betrokkenheid van gebruikers bij het onderzoek was onmisbaar.	5	7	14	25	33	3.88
De betrokkenheid van het management bij het onderzoek was onmisbaar.	14	22	18	20	10	2.88
Er is door mij actief gewerkt aan het vergroten van betrokkenheid bij het onderzoek.	9	10	19	27	19	3.44
Resultaten van het onderzoek zijn bruikbaar binnen de context van het onderzoek.	3	7	20	31	23	3.76
Resultaten van het onderzoek zijn bruikbaar te generaliseren naar andere contexten.	10	19	25	20	10	3.01
Het onderzoek heeft kennis opgeleverd die voor de wetenschap van waarde is.	7	26	21	19	11	3.01
Het onderzoek is repliceerbaar.	1	8	15	40	20	3.83

Noot: Cronbach's $\alpha = .868$

Tabel A5

Verdeling van gegeven antwoorden op surveyitems gerelateerd aan impactfactor benutting (N=84)

Benutting						
Stelling	1	2	3	4	5	M
Er zijn veel mensen in de onderwijspraktijk beïnvloed door de onderzoeksresultaten.	17	31	20	11	5	2.48
Het onderzoek beoogde resultaat op te leveren met veel impact op de onderwijspraktijk.	15	29	27	11	2	2.48
De onderzoeksresultaten hebben veel impact (gehad) op de onderwijspraktijk.	19	29	21	10	5	2.44
Het onderzoek beoogde resultaat op te leveren met een duurzame impact (impact van blijvende aard).	6	21	25	23	9	3.10
De impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk is duurzaam (blijvend).	18	20	22	17	7	2.70
Het duurde lang voordat impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk zichtbaar was.	33	25	18	4	4	2.06
De impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk is stabiel (verandert niet langer).	18	22	22	16	6	2.64
De impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk was van tijdelijke aard.	41	24	12	4	3	1.86

Noot: Cronbach's $\alpha = .794$

Uit de berekende Cronbach's alfa's blijkt dat de door de literatuur voorgestelde items in samenhang een betrouwbare weergave zijn van de verschillende factoren. Dit is opvallend te noemen omdat de survey voorafgaand aan de toepassing binnen dit onderzoek niet statistisch was gevalideerd door gebrek aan tijd om een inhoudelijke pilot uit te voeren. De pilot die is gedaan was gericht op praktische aspecten en aanpassingen in de vraagstelling en dergelijke. Op basis van de hoge betrouwbaarheid zijn voor de in tabel A2 tot en met A5 beschreven factoren schaalvariabelen berekend in SPSS om antwoord te kunnen geven op de vraag of de door studenten Onderwijswetenschappen veronderstelde samenhang tussen de verschillende factoren statistisch werd bevestigd. Deze variabelen zijn berekend door de gemeten waarden van alle vragen binnen een factor bij elkaar op te tellen en daar de gemiddelde waarde voor te berekenen.

Met behulp van deze berekende schaalvariabelen is een correlatie berekend tussen de vier gemeten factoren. Uit deze berekening blijken inderdaad positieve verbanden tussen de vier factoren (tabel A6). Hieruit blijkt uiteraard niet of er ook sprake is van causale relaties tussen de verschillende factoren. Het verder analyseren van dergelijke relaties vroeg om onderzoek dat de scope van dit onderzoek te buiten ging. Verder onderzoek zou moeten worden gedaan naar eventuele causale verbanden alvorens die in een model worden vastgelegd.

Tabel A6

Correlatieberekening voor factoren relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting (N=84)

	1	2	3	4
1. Relevantie	-			
2. Disseminatie	,465**	-		
3. Gebruikswaarde	,692**	,637**	-	
4. Benutting	,632**	,561**	,718**	-

Noot: ** houdt in dat $p < 0.01$.

Doordat de precieze aard van de relaties tussen de verschillende factoren niet verder kon worden onderzocht binnen de scope van het onderzoek en omdat het ontwikkelde netwerkmodel door de veelheid aan beschreven elementen en de daartussen gesuggereerde verbanden lastig te interpreteren was is ervoor gekozen het netwerkmodel terug te brengen tot een conceptueel kader dat in opzet lijkt op het model dat Broek en Nijssen (2009) ook hanteren in hun onderzoek (figuur 1).

In deze opzet volgen disseminatie-activiteiten, gebruikswaarde en benutting elkaar in een min of meer lineaire, mogelijk causale opzet op en vormen ze gezamenlijk de concepten 'waarmee naar het proces van het creëren van impact van geesteswetenschappelijk onderzoek op de maatschappij gekeken kan worden' (Broek & Nijssen, 2009, p. 10). Binnen de context van onderzoek dat is uitgevoerd door studenten onderwijswetenschappen bleek dat deze veronderstelde lineaire relatie door

studenten Onderwijswetenschappen anders werd omschreven. Daarnaast is gekeken naar de factor relevantie, die niet in het onderzoek van Broek en Nijssen was meegenomen.

Toelichting bij het Conceptueel kader

Het conceptueel kader ‘Impact van Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk Volgens Studenten Onderwijswetenschappen’ is een samenvatting van de beschrijving zoals deze door studenten is gegeven in de verschillende data-bronnen die zijn geanalyseerd binnen dit onderzoek. Het proces om te komen tot impact is – buiten de iteratieve aard van het onderzoeksproces zelf – een redelijk lineair, chronologisch proces zoals wordt geïllustreerd door de pijl in het midden van de figuur. Impact begint met het formuleren van een probleemstelling op basis van (wetenschappelijke) theorie of actuele problemen uit de (onderwijs)praktijk. Hierna volgt onderzoek, waarvan de resultaten mogelijk impact opleveren.

Uit dit onderzoek blijkt dat de factoren disseminatie, gebruikswaarde en benutting, zoals beschreven door Broek en Nijssen, inderdaad bijdragen aan beeldvorming over impact. Dit blijkt uit uitspraken van studenten in de survey, maar ook in de interviews waarbij het bewerkstelligen van impact door studenten direct wordt gerelateerd aan bijvoorbeeld de disseminatie van het onderzoek of de betrokkenheid van de onderzoeker of de gebruikers bij het onderzoek. De relevantie van het onderzoek en dan met name de praktijkrelevantie wordt zelfs als belangrijke voorwaarde voor impact benoemd in de interviews. Verifiëren we deze uitspraken door te kijken naar de CCM (bijlage B) of de theses dan zien we dat uitspraken over deze vier verschillende factoren ook worden gedaan als wordt gevraagd naar andere factoren. Zo noemt een student in antwoord op de vraag ‘Beschrijf kort wat heeft bijgedragen aan de bruikbaarheid van uw onderzoek (gebruikswaarde)’: ‘Door het te delen (disseminatie)’. Een ander zegt: ‘De praktijkrelevantie (relevantie) heeft bijgedragen aan de bruikbaarheid en ook de betrokkenheid (gebruikswaarde) van de leerkrachten.’

Wat ook blijkt uit deze en verdere uitspraken aangaande de relatie tussen de verschillende factoren is dat, in ieder geval binnen de context van onderzoek dat is uitgevoerd door studenten Onderwijswetenschappen, de eerder voorgestelde lineaire relatie complexer is dan in het model van Broek en Nijssen wordt gesuggereerd. De positieve correlatie tussen de verschillende factoren (tabel A1) wordt weerspiegeld in het verweven gebruik van deze factoren in uitspraken van alumni. Er lijkt daardoor eerder sprake van sterke (onderlinge) interactie tussen de verschillende factoren. Deze is echter niet verder statistisch onderzocht binnen dit onderzoek. Om die reden zijn de vier gemeten factoren in één kader ‘Onderzoeksgebonden impactfactoren’ geplaatst boven de pijl van onderzoek naar impact om de invloed van deze factoren op dit proces weer te geven. Tegelijkertijd wordt hiermee hun onderlinge relatie geïllustreerd, zonder conclusies te trekken over hoe deze er precies uit ziet.

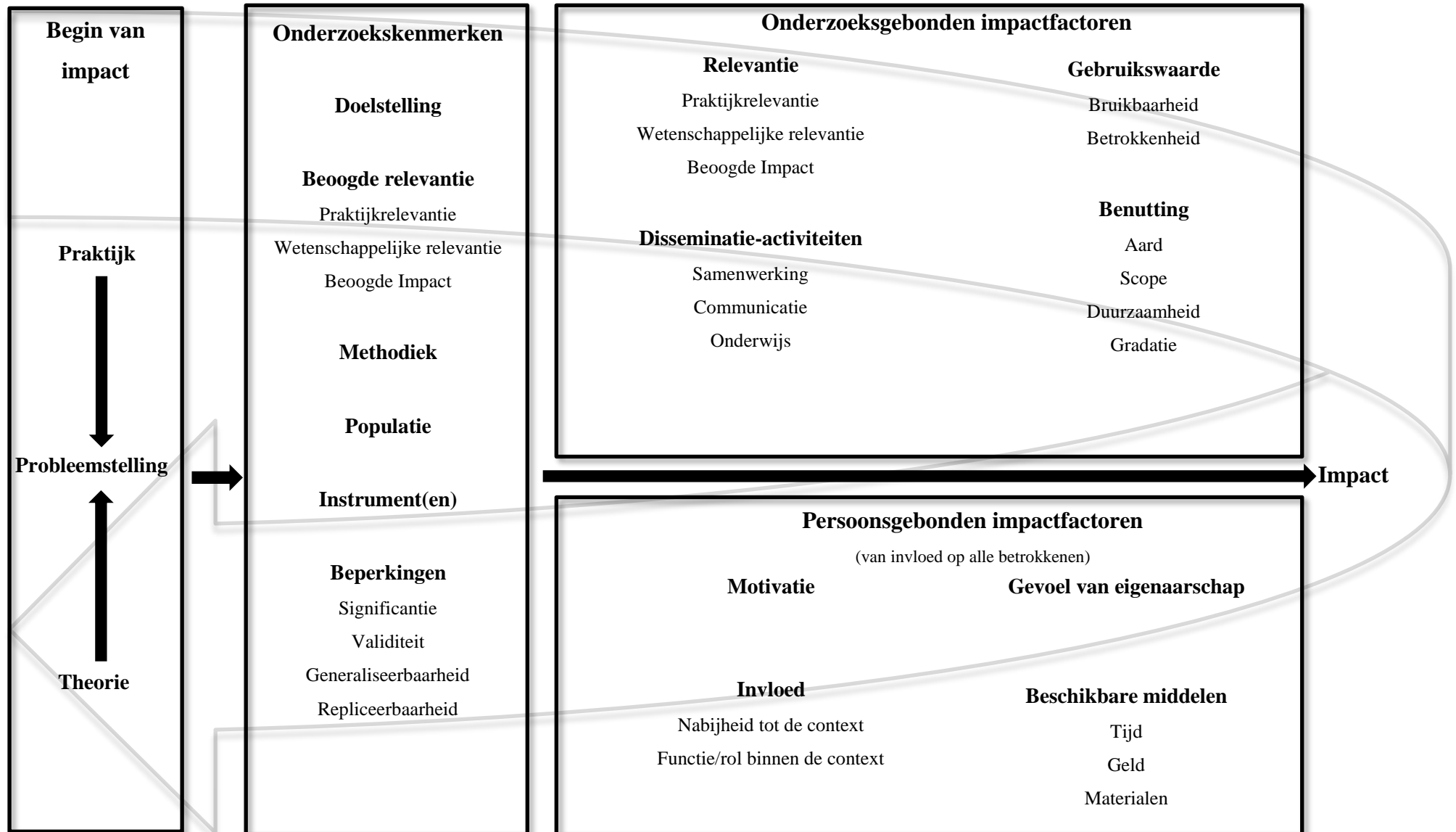
Daarnaast bleek ook uit met name de survey- en interviewdata dat er, volgens de studenten, nog een groep factoren van invloed is op het bewerkstelligen van impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk. Dit zijn de ‘persoonsgebonden impactfactoren’. Motivatie werd in meerdere

interviews als belangrijke factor gezien, sterk gerelateerd aan de gebruikswaarde van het onderzoek. Ook relevantie werd binnen de gesprekken regelmatig gerelateerd aan de motivatie van de gebruikers om de resultaten te implementeren. Ook in de survey werden uitspraken gedaan over de invloed van motivatie op impact, zoals: ‘De impact heeft ook weer te maken met de fase waarin men zit, om gebruik te willen maken van de resultaten.’

Verder speelden volgens de studenten zaken als de mate waarin de onderzoeker invloed had binnen de onderzochte context een rol. Zo beschreef een interviewdeelnemer bijvoorbeeld dat de geschreven thesis was gedaan in opdracht en dat de student zelf niet verder bij het bedrijf betrokken was. De onderzoeker had daardoor geen invloed op de implementatie. Men verwachtte dat wanneer men niet in opdracht werkte, maar zelf betrokken was bij het bedrijf en daarmee ook de implementatie dat men dan eerder tot impact kan komen doordat sneller keuzes kunnen worden gemaakt iets zelf op te pakken zonder afhankelijk te zijn van anderen.

Ook tussen de persoonsgebonden impactfactoren onderling en de eerder beschreven onderzoeksgebonden impactfactoren worden door studenten verbanden gesuggereerd. Deze konden echter in deze thesis niet nader worden onderzocht. Hiervoor is verder empirisch onderzoek noodzakelijk. Toch zijn ook deze factoren opgenomen in een kader, dit keer onder de pijl van onderzoek naar impact om zo de invloed van deze factoren op impact te illustreren zonder wederom verbanden tussen de verschillende elementen te suggereren buiten het verband dat het om aan de persoon gerelateerde factoren gaat.

Ten slotte is achter het kader een terugkerende pijl zichtbaar. Deze illustreert het cyclische, iteratieve karakter van onderzoek in het algemeen en daarmee ook van onderzoek door studenten Onderwijswetenschappen specifiek. Of er impact op de onderwijspraktijk wordt bewerkstelligd in de vorm van een al dan niet blijvende verandering of niet, er ontstaan altijd weer nieuwe vragen. Deze leiden weer tot nieuw onderzoek, dat mogelijk weer nieuwe impact bewerkstelligt onder invloed van de beschreven factoren.



Figuur A1. Conceptueel kader van het Centrale Fenomeen ‘Impact van Thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk Volgens Studenten Onderwijswetenschappen’

Bijlage B – Conceptually Clustered Matrix ‘Surveyrespons voor Impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk’

De CCM met daarin de surveyrespons is uitgevoerd als Excel document en pdf. Deze bestandstypen zijn niet eenvoudig te integreren in het onderzoeksverslag. De beschreven CCM wordt daarom als apart document toegevoegd.

Toelichting inrichting CCM

Bij het maken van een CCM wordt over het algemeen aangeraden een specifieke onderzoeksvraag centraal te stellen (Miles et al., 2014). In dit geval was de gekozen onderzoeksvraag de hoofdvraag van het onderzoek: Hoe beschrijven studenten Onderwijswetenschappen de impact van door hen uitgevoerd thesisonderzoek op de onderwijspraktijk?

Om een overzicht te krijgen van de kwalitatieve data gerelateerd aan deze vraag is een selectie gemaakt uit de verschillende surveyvragen, die alle in de oorspronkelijke surveycontext terug te vinden zijn in bijlage C. Het was noodzakelijk een selectie te maken omdat een CCM zich doorgaans goed leent voor het krijgen van overzicht in multiple casestudies met een beperkt aantal cases. Zowel het aantal cases als het aantal surveyitems was in dit geval te groot om in één geheel te vatten. Om die reden is ervoor gekozen wel alle cases weer te geven zodat een clustering kon worden gegenereerd op basis van alle surveyrespons, maar is slechts een beperkt aantal vragen meegenomen in de matrix.

Selectie surveyvragen. Clustering is een centraal onderdeel van de opzet van een CCM. In dit geval is al in een vroeg stadium de algemene vraag gesteld (zie ook bijlage A) of een onderscheid kon worden gemaakt tussen theses die meer of minder impact bewerkstelligden. Bij analyse van de theses was al een dergelijk onderscheid gemaakt op basis van (a) wel beschreven impact, (b) niet beschreven impact en (c) niet beschreven impact met mogelijke beperkingen. In de survey is op basis van deze informatie de vraag gesteld ‘Hoe zou u de impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijscontext omschrijven?’ Omdat in alle gevallen door respondenten kon worden beschreven of en in welke mate er volgens hen sprake was van impact is er bij de formulering van de antwoorden van deze vraag gekozen voor drie opties met een afnemende mate van beschreven impact, te weten; (a) Er is duidelijk sprake van impact op de onderwijspraktijk, of zicht op realisatie hiervan binnen korte tijd, (b) Incidenteel is of wordt (een deel van) de kennis toegepast en (c) Er is nog geen sprake van impact. Kolom 1 in de CCM bevat daarom drie clusters met in elk cluster alle cases (kolom 2) waarin de aangegeven mate van impact is bereikt.

Vervolgens zijn eerst alle open geformuleerde vragen die direct relateerden aan één van de vier onderzochte factoren toegevoegd aan de CCM. Deze zijn vertegenwoordigd in kolom 9 t/m 13.

Tenslotte zijn de meerkeuzevragen opgenomen die informatie gaven over de benutting en gebruikswaarde van het onderzoek. Het ging dan met name om items die de invloed van het onderzoek

op gebruikers of andersom beschreven, zoals de aard, betrokkenheid, bruikbaarheid, doelgroep of het schaalniveau (kolom 3 t/m 8). Met deze items toegevoegd konden de antwoorden op de open vragen in relatie tot de impact op de doelgroep en de ervaren bruikbaarheid worden geanalyseerd. Op deze manier bood de CCM een snel inzicht in de door de alumni beschreven impact op de onderwijspraktijk.

Verwerking overige surveyvragen. Alle surveyvragen, dus ook de vragen die niet in de CCM zijn opgenomen, zijn verwerkt in de eerder beschreven individuele casebeschrijvingen zoals die zijn opgenomen in de Nvivo dataset. Daarnaast is ook voor alle vragen, met uitzondering van de open vragen, descriptieve statistiek uitgevoerd en zijn frequenties berekend in SPSS. Details aangaande zaken als relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting die niet in de CCM terug te vinden zijn, zijn in één of meerdere van deze vormen geanalyseerd en meegenomen in het formuleren van de antwoorden op de deelvragen.

Statistische validatie CCM clustering. Zoals eerder beschreven is de CCM geclusterd op basis van de uitkomst van een vraag in de survey naar de mate van beschreven impact. Het centrale fenomeen impact is, naast de vraag die is gebruikt om de gegevens te clusteren, verder enkel kwalitatief bevraagd in de survey. De antwoorden op de vraag ‘Beschrijf kort hoe de impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk eruit heeft gezien en indien afwijkend; hoe gerealiseerde impact afwijkt van de beoogde impact’ zijn te vinden in kolom 10. Verder is naar impact gekeken aan de hand van de factoren relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting die een rol spelen bij het bewerkstelligen van impact zoals beschreven in het theoretisch kader. Een visuele inspectie van de data in de CCM laat verschillen zien tussen de drie clusters. Zo is er bijvoorbeeld een verschil te zien in de aard van de in elk cluster opgenomen cases. In het eerste cluster bestaat bijvoorbeeld 50% van de opgenomen cases uit instrumenteel, probleemoplossend onderzoek. In het tweede cluster is dit ongeveer 33% en in het derde cluster slechts 24%. Ook in de uitspraken zijn nuanceverschillen te bespeuren.

Deze verschillen zijn hiermee slechts interpretatie van de onderzoeker. Om te verifiëren of er daadwerkelijk verschil is tussen de drie clusters is gekeken naar de rest van de dataset om te zien of ook hier een dergelijke clustering bestaat.

Uit statistische analyse van de middels Likertschaal gemeten stellingen bleek dat voor de vier gemeten factoren betrouwbare schaalvariabelen konden worden berekend (bijlage A). Om de betrouwbaarheid van de clustering van de CCM te verifiëren is een One-way ANOVA uitgevoerd met post hoc tests met een significantieniveau van 0,05 met de vraag over de drie niveaus van impact als onafhankelijke variabele en de vier samengestelde schalen als afhankelijke variabelen. Hiermee is dus gekeken naar verschillen tussen de drie clusters van beschreven impact op de factoren relevantie, disseminatie, gebruikswaarde en benutting.

Relevantie [$F(2,81)=5,23$, $p=.007$], Disseminatie [$F(2,81)=32,12$, $p=.000$], Gebruikswaarde [$F(2,81)=17,36$, $p=.000$] en Benutting [$F(2,81)=19,21$, $p=.000$] bleken alle significante verschillen tussen groepen te vertonen. Voor alle factoren behalve disseminatie zijn de varianties gelijk.

De Tukey HSD test bij Relevantie gaf aan dat enkel sprake was van een significant verschil tussen de groepen ‘Er is nog geen sprake van impact’ ($M=3,48$, $SD=.90$) en ‘Er is duidelijk sprake van impact’ ($M=4,15$, $SD=.65$). De groep ‘incidenteel wordt de kennis toegepast’ ($M=3,76$, $SD=.67$) bleek niet significant van de andere groepen te verschillen.

Omdat bij Disseminatie sprake bleek van verschillende varianties is bij deze ANOVA gekeken naar de Games-Howell analyse. Hieruit bleek dat de groepen ‘Er is nog geen sprake van impact’ ($M=.11$, $SD=.13$), ‘Incidenteel wordt de kennis toegepast’ ($M=.28$, $SD=.19$) en ‘Er is duidelijk sprake van impact’ ($M=.55$, $SD=.26$) alle significant van elkaar verschilden.

Bij Gebruikswaarde en Benutting is wederom naar de Tukey HSD test gekeken. Voor Gebruikswaarde bleken de drie groepen ‘Er is nog geen sprake van impact’ ($M=2,68$, $SD=.72$), ‘Incidenteel wordt de kennis toegepast’ ($M=3,19$, $SD=.61$) en ‘Er is duidelijk sprake van impact’ ($M=3,76$, $SD=.66$) ook significant verschillend. Ook bij Benutting was dit het geval. ‘Er is nog geen sprake van impact’ ($M=1,99$, $SD=.65$), ‘Incidenteel wordt de kennis toegepast’ ($M=2,48$, $SD=.65$) en ‘Er is duidelijk sprake van impact’ ($M=3,03$, $SD=.47$) verschilden significant van elkaar.

Uit deze analyse kunnen twee conclusies worden getrokken. Enerzijds blijkt dat de clustering die is toegepast op basis van beschreven impact ook van toepassing is op de vier factoren. Bij Relevantie is het verschil tussen het tweede cluster en de eerste en derde niet significant. Hieruit kan mogelijk worden opgemaakt dat de grens tussen wel en niet relevant in vervolgonderzoek mogelijk duidelijker moet worden beschreven. Waar de factoren onderling correlaties vertonen (bijlage A), is er ook sprake van significante verschillen wanneer de factoren worden verdeeld in groepen op basis van mate van beschreven impact volgens studenten. De tweede conclusie die hieruit kan worden getrokken is dat de vier factoren, zoals al werd verondersteld, inderdaad samenhang vertonen met de beschreven impact. Verder onderzoek zal uit moeten wijzen of deze conclusie ook bij onderzoek onder een andere vergelijkbare populatie of bij een grotere steekproef standhoudt.

Bijlage C – Survey ‘Impact van thesisonderzoek op de Onderwijspraktijk’

Welkom bij de survey ‘Impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk volgens studenten Onderwijswetenschappen’. Hartelijk dank voor uw bereidheid tot deelname aan dit onderzoek.

Het doel van dit onderzoek is het beschrijven van de impact van afstudeeronderzoek op de onderwijspraktijk. Door u te vragen de impact van uw eigen onderzoek te beschrijven hopen we tot een diepgaand beeld te komen van de realiteit zoals u die heeft ervaren. Met deze informatie kan vervolgens gericht verder worden gezocht naar manieren om deze ervaringen in een bredere context meetbaar te maken. Ook de huidige opleiding Onderwijswetenschappen en de Open Universiteit in haar geheel hopen kennis uit onderhavig onderzoek aan te kunnen wenden om de impact van thesisonderzoek op de onderwijspraktijk te bevorderen.

Deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Als u ervoor kiest om deel te nemen, bent u vrij om u te allen tijde terug te trekken zonder opgave van redenen. Er wordt in de survey gevraagd naar de titel van uw thesis. Voor meer informatie over de reden hiervoor verwijs ik u naar de begeleidende informatiebrief. U kunt er uiteraard voor kiezen deze informatie niet in te vullen. Gegevens uit het onderzoek zullen anoniem worden verwerkt en voor een periode van 10 jaar worden opgeslagen voor wetenschappelijk onderzoek. Mocht u voorafgaand, tijdens of na deelname vragen hebben, dan kunt u die richten tot de onderzoeker: Garmt Meulendijks, via g.meulendijks@kpnmail.nl.

Voordat we beginnen willen we u vragen onderstaand toestemmingsformulier in te vullen en te ondertekenen.

-
- | | |
|---|---|
| Ik geef toestemming voor het gebruik van de data die tijdens dit onderzoek wordt verzameld voor wetenschappelijk onderzoek, alsmede de opslag van de data voor een periode van 10 jaar. | O |
| Ik heb de informatiebrief behorende bij het onderzoek ontvangen en gelezen en ik heb de gelegenheid gehad vragen te stellen aan de onderzoeker indien er onduidelijkheden waren. | O |
| Ik begrijp dat alle informatie die ik verstrek in relatie tot dit onderzoek anoniem zal worden verwerkt en niet tot mij kan worden herleid. | O |
| Ik begrijp dat ik me op elk moment kan terugtrekken uit het onderzoek en dat ik hiervoor geen reden hoeft op te geven. | O |
-

Als u bovenstaande heeft gelezen en toestemt deel te nemen, onderteken dan alstublieft dit formulier door de datum van vandaag hieronder in te voeren.

1. Wat was uw beoogde doel met uw afstudeeronderzoek? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - ☐ Het vergroten van mijn eigen kennis.
 - ☐ Het bijdragen aan de wetenschappelijke kennis over het onderwerp.
 - ☐ Het oplossen van een praktisch probleem.
 - ☐ Het informeren en eventueel aanpassen van beleid.
 - ☐ Het oefenen van vaardigheden van mijzelf en/of anderen.
 - ☐ Het publiceren van een wetenschappelijk artikel over het onderwerp.
 - ☐ Het ontwikkelen van een (verkoopbaar) product.
 - ☐ Het beantwoorden van een maatschappelijk vraagstuk.
 - ☐ Afstuderen

2. Op welk niveau is er samengewerkt met betrokkenen uit de praktijk?
 - ☐ Er is enkel contact geweest om toestemming/toegang te krijgen voor het uitvoeren van het onderzoek.
 - ☐ Naast het verkrijgen van toestemming is er ook inhoudelijk overleg geweest over de probleemstelling.
 - ☐ Betrokkenen uit de praktijk hebben op meerdere niveaus van het onderzoek meegedacht.

3. Wat is de basis geweest voor de probleemstelling? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - ☐ Een opdracht van de Open Universiteit.
 - ☐ Een vraag uit de (wetenschappelijke) literatuur.
 - ☐ Een eigen theoretische vraag.
 - ☐ Een door mijzelf ervaren praktisch probleem.
 - ☐ Een door anderen ervaren praktisch probleem.

4. Hoe is de probleemstelling tot stand gekomen?
 - ☐ Ik heb de probleemstelling alleen geformuleerd.
 - ☐ Ik heb de probleemstelling geformuleerd in overleg met mijn scriptiebegeleider of andere onderzoekers.
 - ☐ Ik heb de probleemstelling geformuleerd in overleg met mensen uit de onderwijspraktijk.

5. Hoe zijn de onderzoeksvragen tot stand gekomen?
 - ☐ Ik heb de onderzoeksvragen alleen geformuleerd.
 - ☐ Ik heb de onderzoeksvragen geformuleerd in overleg met mijn scriptiebegeleider of andere onderzoekers.
 - ☐ Ik heb de onderzoeksvragen geformuleerd in overleg met mensen uit de onderwijspraktijk.

6. Wie heeft de onderzoeksdata geanalyseerd?

☐ Ik heb de onderzoeksdata zelfstandig geanalyseerd.

☐ Ik heb de onderzoeksdata geanalyseerd in overleg met mijn scriptiebegeleider of andere onderzoekers.

☐ Ik heb de onderzoeksdata geanalyseerd in overleg met mensen uit de onderwijspraktijk.

7. Hoe zou u het doel van het onderzoek omschrijven?

☐ Bedoeld om een praktisch probleem op te lossen.

☐ Bedoeld om denkprocessen te beïnvloeden.

☐ Bedoeld als bevestiging van bestaande activiteiten of ideeën.

8. Hoe zou u de betrokkenheid van mogelijke gebruikers van de onderzoeksresultaten binnen de onderwijscontext omschrijven?

☐ De gebruikers participeerden actief. Een eventueel geleverde bijdrage is groot geweest. Ze waren bijvoorbeeld betrokken bij vraagarticulatie in beginfase, analyse van data, feedback op het onderzoeksverslag, e.d.

☐ De gebruikers participeerden actief. Een eventueel geleverde bijdrage is klein geweest– in de vorm van bijvoorbeeld materialen, kennis, ondersteuning e.d.

☐ Er is enige belangstelling van de gebruikers geweest; Gedacht kan worden aan vragen gedurende het onderzoek, bezoek van vrijwillige bijeenkomsten, etc.

☐ De uitkomsten zijn irrelevant voor een gebruiker. Er was geen betrokkenheid.

9. Hoe zou u de bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten binnen de onderwijscontext omschrijven?

☐ Er is geen concreet bruikbaar product. Er is meer onderzoek nodig om een bruikbaar product te verkrijgen.

☐ Een voorlopig model, een principe of een conceptmethode is ontwikkeld en bruikbaar. Verificatie en verfijning is nog wel nodig voordat van een eindproduct kan worden gesproken.

☐ Er ligt een bruikbaar product, bijvoorbeeld in de vorm van software, een publicatie, beleid, advies, methodiek, een octrooi, lesmateriaal etc, kortom een min of meer afgerond concept, waarmee de gebruiker zelfstandig aan de slag kan gaan.

10. Hoe zou u de impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijscontext omschrijven?

☐ Er is nog geen sprake van impact. Er zijn nog geen duidelijke toepassingen van kennis, maar deze zijn in de toekomst wel mogelijk. Te denken valt aan gebruik van de kennis binnen softwarepakketten, in beleidsstukken en lesmateriaal.

☐ Incidenteel is of wordt (een deel van) de kennis toegepast.

O Er is duidelijk sprake van impact op de onderwijspraktijk, of zicht op realisatie hiervan binnen korte tijd, bijvoorbeeld als er al principe-afspraken gemaakt zijn rond het verschijnen van een publiekseditie, uitgeven lesmateriaal, etc.

11. Op wie moesten de onderzoeksresultaten vooral impact hebben?

- ☐ Leerlingen
- ☐ Leraren
- ☐ Schoolleiders
- ☐ Onderzoekers/ de wetenschap
- ☐ Er werd geen directe impact beoogd.

12. Op wie hebben de onderzoeksresultaten vooral impact gehad?

- ☐ Leerlingen
- ☐ Leraren
- ☐ Schoolleiders
- ☐ Onderzoekers/ de wetenschap
- ☐ Er was geen sprake van impact.

13. Op welk schaalniveau hebben de onderzoeksresultaten (naar schatting) de meeste impact (gehad)?

- ☐ Individueel (mijzelf).
- ☐ Een enkele groep gebruikers binnen de context van het onderzoek.
- ☐ Verschillende groepen gebruikers binnen de context van het onderzoek.
- ☐ Verschillende groepen gebruikers, zowel binnen als buiten de context van het onderzoek.

Er volgen nu een aantal stellingen. De eerste stellingen gaan over praktijkrelevantie. Met praktijkrelevantie wordt binnen dit onderzoek bedoeld op de mate waarin wetenschappelijk onderzoek vragen beantwoordt die relevant zijn voor de onderwijspraktijk of die praktische problemen uit de onderwijspraktijk tracht op te lossen.

Geef aan in hoeverre onderstaande stellingen overeenkomen met uw afstudeeronderzoek.

	Komt niet overeen	Komt matig overeen	Komt redelijk overeen	Komt bijna helemaal overeen	Komt volledig overeen
14. Ten tijde van het onderzoek vond ik de resultaten van nut voor mijn/de onderwijspraktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Op dit moment vind ik de resultaten van nut voor mijn/de onderwijspraktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. De onderzoeksresultaten zijn relevant voor de wetenschap.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. De onderzoeksresultaten zijn relevant voor de onderzochte context.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. De onderzoeksresultaten zijn relevant voor de onderwijspraktijk in het algemeen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. De onderzoeksresultaten zijn relevant voor mij als persoon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. De beoogde doelen van het onderzoek zijn gerealiseerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Beschrijf kort hoe uw onderzoeksresultaten relevant zijn.					

De volgende stellingen gaan over benutting. Met benutting wordt binnen dit onderzoek bedoeld op ‘de mate waarin het onderzoek buiten de wetenschap gebruikt wordt en invloed heeft’ (Broek & Nijssen, 2009, p. 12).

Geef aan in hoeverre onderstaande stellingen overeenkomen met uw afstudeeronderzoek.

	Komt niet overeen	Komt matig overeen	Komt redelijk overeen	Komt bijna helemaal overeen	Komt volledig overeen
22. Het onderzoek beoogde resultaat op te leveren met een duurzame impact (impact van blijvende aard).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Er was sprake van grote betrokkenheid van gebruikers bij het onderzoek binnen de context waarin het onderzoek is uitgevoerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Er was sprake van grote betrokkenheid van het management bij het onderzoek binnen de context waarin het onderzoek is uitgevoerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Er zijn veel mensen in de onderwijspraktijk beïnvloed door de onderzoeksresultaten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. De impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk is stabiel (verandert niet langer).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Bij het resultaat van het onderzoek werd vooraf veel impact op de onderwijspraktijk verwacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. De onderzoeksresultaten hebben veel impact (gehad) op de onderwijspraktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. De impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk is duurzaam (blijvend).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Het duurde lang voordat impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk zichtbaar was.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. De impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk was van tijdelijke aard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Beschrijf kort hoe de impact van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk eruit heeft gezien en indien afwijkend; hoe gerealiseerde impact afwijkt van de beoogde impact.					

De volgende stellingen gaan over gebruikswaarde. Binnen dit onderzoek is gebruikswaarde de waarde van het onderzoek voor de onderwijspraktijk. Dit begrip wordt binnen de literatuur opgedeeld in twee elementen, namelijk betrokkenheid ('De mate waarin derden deelnemen aan het onderzoek of er belang bij hebben') en bruikbaarheid ('In hoeverre een product...bruikbaar is buiten het direct betrokkenvakgebied') (Broek & Nijssen, 2009, p. 12).

Geef aan in hoeverre onderstaande stellingen overeenkomen met uw afstudeeronderzoek.

	Komt niet overeen	Komt matig overeen	Komt redelijk overeen	Komt bijna helemaal overeen	Komt volledig overeen
33. Er was sprake van grote wetenschappelijke interesse in het onderzoek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Er was sprake van grote interesse vanuit de onderwijspraktijk in het onderzoek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. De betrokkenheid van gebruikers bij het onderzoek was onmisbaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. De betrokkenheid van het management bij het onderzoek was onmisbaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Beschrijf kort wie met name betrokken waren bij uw onderzoek en waarom deze mensen betrokken waren/zijn geraakt bij uw onderzoek.					
	Komt niet overeen	Komt matig overeen	Komt redelijk overeen	Komt bijna helemaal overeen	Komt volledig overeen
38. Er is door mij actief gewerkt aan het vergroten van betrokkenheid bij het onderzoek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Resultaten van het onderzoek zijn bruikbaar binnen de context van het onderzoek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Resultaten van het onderzoek zijn bruikbaar te generaliseren naar andere contexten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Het onderzoek heeft kennis opgeleverd die voor de wetenschap van waarde is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Het onderzoek is repliceerbaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Beschrijf kort wat heeft bijgedragen aan de bruikbaarheid van uw onderzoek.					

De hierop volgende stellingen gaan over disseminatie. Disseminatie binnen dit onderzoek is ‘datgene wat de onderzoeker zelf uitvoert aan activiteiten die mogelijkwerwijs zijn onderzoeksresultaten buiten de muren van de universiteiten kunnen brengen’ (Broek & Nijssen, 2009, p. 12).

Geef aan of onderstaande disseminatie-activiteiten zijn uitgevoerd tijdens of na uw afstudeeronderzoek.

	Ja	Nee
44. Er is een artikel over het onderzoek verschenen in een wetenschappelijk tijdschrift.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Er is een artikel over het onderzoek verschenen in een niet-wetenschappelijk tijdschrift, of andere offline media.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Er is over het onderzoek gecommuniceerd met mensen buiten de wetenschap via internet (blogpost, online artikel of forumdiscussie).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Er is over het onderzoek gecommuniceerd met mensen buiten de wetenschap in de vorm van een presentatie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Op basis van het onderzoek is er lesmateriaal ontwikkeld voor relevante doelgroepen ((S)BO, V(S)O, mbo, hbo of wo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Op basis van het onderzoek zijn lezingen of workshops gegeven voor belangstellenden buiten de wetenschap.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Op basis van het onderzoek zijn cursussen gegeven voor belangstellenden buiten de wetenschap.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Op basis van het onderzoek is een project opgestart in een relevant praktijkveld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Een wetenschappelijke publicatie over het onderzoek is in samenspraak met de onderwijspraktijk vertaald naar een publiekseditie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. De onderzoeker heeft deelgenomen aan vergaderingen om advies te geven op basis van het onderzoek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Op basis van het onderzoek is een bruikbaar product voor eindgebruikers ontwikkeld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Het onderzoek is bijgesteld of aangepast op basis van ontwikkelingen in de praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Beschrijf kort wat volgens u de belangrijkste vormen van disseminatie zijn geweest, gerelateerd aan uw onderzoek.		

We willen u hier vragen nog enkele achtergrondgegevens in te vullen. Deze gegevens zullen anoniem worden verwerkt, enkel beschikbaar zijn aan de bij het onderzoek betrokken onderzoekers en in geen geval naar u terug te herleiden zijn.

57. Wat is uw geslacht?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw
- ☐ Anders

58. Wat was uw leeftijd ten tijde van het afronden van uw afstudeeronderzoek?

- ☐ 20-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ >49

59. In welk type onderwijs bent u werkzaam? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ wo
- ☐ hbo
- ☐ mbo
- ☐ vo/VSO
- ☐ BO/SBO
- ☐ Buiten het onderwijs, namelijk...

60. In welk type onderwijs was u werkzaam ten tijde van uw afstudeeronderzoek? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ wo
- ☐ hbo
- ☐ mbo
- ☐ vo/VSO
- ☐ BO/SBO
- ☐ Buiten het onderwijs, namelijk...

61. In welk type onderwijs is uw afstudeeronderzoek uitgevoerd? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ wo
- ☐ hbo

☐ mbo

☐ vo/VSO

☐ BO/SBO

☐ Buiten het onderwijs, namelijk...

62. Is het onderzoek uitgevoerd binnen de instelling waar u op dat moment werkzaam was?

☐ Ja

☐ Nee

62a. Bent u nog steeds werkzaam binnen dezelfde instelling als waarbinnen u uw onderzoek heeft uitgevoerd?

☐ Ja

☐ Nee

62b. Hoe lang na het afronden van uw onderzoek bent u bij een andere instelling gaan werken?

63. Wat is uw huidige functie (indien meerdere; kies de meest omvangrijke)?

☐ Leraar

☐ Middenmanagement (coördinator, teamleider, intern begeleider)

☐ Management (directie)

☐ Onderwijsondersteunend personeel

☐ Adviseur

☐ Anders, namelijk...

64. Wat was uw (primaire) functie ten tijde van het afronden van uw afstudeeronderzoek?

☐ Leraar

☐ Middenmanagement (coördinator, teamleider, intern begeleider)

☐ Management (directie)

☐ Onderwijsondersteunend personeel

☐ Adviseur

☐ Anders, namelijk...

65. Had u ten tijde van uw afstudeeronderzoek een uitbreiding van uw takenpakket (zoals bijvoorbeeld die van coördinerend docent of een LB-functie i.p.v. een LA-functie of een LC-functie i.p.v. een LB-functie in verband met een verzaamd takenpakket)?

☐ Ja

☐ Nee

66. Hoe lang was u werkzaam in het onderwijs op het moment van het uitvoeren van uw thesisonderzoek?

☐ 0-10 jaar

☐ 11-20 jaar

☐ 21-30 jaar

☐ > 30 jaar

67. Op basis waarvan bent u begonnen aan de opleiding Onderwijswetenschappen?

☐ Mijn leidinggevende heeft mij aangespoord om deze opleiding te gaan volgen.

☐ Ik heb zelf het initiatief genomen om deze opleiding te gaan volgen.

☐ Anders, namelijk ...

68. Bent u door uw werkgever gefaciliteerd in het volgen van uw opleiding Onderwijswetenschappen? (meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Nee.

☐ Ja, mijn werkgever heeft (een gedeelte van) de opleiding voor mij betaald.

☐ Ja, mijn werkgever heeft mij gefaciliteerd in tijd.

☐ Ja, namelijk ...

69. Was de organisatie waarin u uw afstudeeronderzoek uitvoerde ten tijde van uw onderzoek zichtbaar bezig met de professionalisering van haar medewerkers?

☐ Nee.

☐ Ja, de organisatie participeerde in een onderzoeksgroep/onderzoekssamenwerkingsverband.

☐ Ja, de organisatie beschikte over een eigen opleidingsacademie gericht op de professionalisering van haar medewerkers.

☐ Ja, in het functiebouwwerk van de organisatie was een onderzoeksfunctie voor docenten gecreëerd.

☐ Ja, namelijk ...

70. In welk jaar is het afstudeeronderzoek afgerond?

71. Wat was de omvang van uw aanstelling in fte ten tijde van uw onderzoek?

72. Wat is de titel van uw afstudeeronderzoek?

73. Wij zouden graag enkele participanten benaderen voor een vervolginterview. Indien u hiervoor open staat kunt u hier uw e-mailadres invullen. U ontvangt dan op korte termijn meer informatie. Uiteraard wordt dit adres vertrouwelijk behandeld.

Ook indien u een kopie van de onderzoeksresultaten wilt ontvangen vragen we u hier uw e-mailadres op te geven. Indien u wel de resultaten wilt ontvangen, maar niet deel wilt nemen aan een vervolginterview kunt u dit aangeven door voorafgaand aan uw e-mailadres het woord `nee` te typen.

74. Indien u nog opmerkingen heeft dan kunt u die hier plaatsen.

Hartelijk bedankt voor uw deelname aan ons onderzoek. Zodra u op verzenden klikt wordt de vragenlijst opgeslagen. U kunt hierna het venster sluiten.

Bijlage D – Toolkit ‘Narratief van waardecreatie’

Naar Wenger et al. (2011), aangepast voor verwerking binnen de context van thesisonderzoek door studenten Onderwijswetenschappen.

Naam / thesis:	
Typische cycli	Het verhaal
<p>1. Activiteit: Beschrijf kort het onderzoek dat is uitgevoerd.</p>	
<p>Wat was de beoogde impact? Waarom was het onderzoek relevant? Hoe zijn onderzoeksvragen tot stand gekomen? Was er sprake van samenwerking, zo ja met wie? Hoe betrokken was de onderwijspraktijk bij het onderzoek?</p>	
<p>2. Output: Beschrijf een specifieke uitkomst die het onderzoek heeft voortgebracht (bijv. een idee, document) en waarom dit volgens jou van nut was.</p>	
<p>Was deze uitkomst ook beoogd? Op wie was deze uitkomst van toepassing?</p>	
<p>3. Toepassing: Vertel hoe je deze uitkomst hebt toegepast in de praktijk en wat het heeft bewerkstelligd dat anders niet was gebeurd.</p>	
<p>Op welk niveau in de organisatie is de uitkomst geïmplementeerd? Wat was jouw rol in de implementatie? Wie heeft er bijgedragen aan deze toepassing? Hoe ver is de verspreiding van deze toepassing gekomen (klas, school, stichting, landelijk) en hoe komt dat?</p>	

Typische cycli	Het verhaal
<p>4. Uitkomst:</p> <p>a.) persoonlijk: Leg uit wat het onderzoek jou persoonlijk heeft opgeleverd.</p> <p>b.) organisatie: Heeft het onderzoek bijgedragen aan het succes van jouw organisatie of de organisatie waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd?</p>	
<p>Welke kennis en vaardigheden heb je opgedaan en wat hebben die voor je betekend?</p> <p>Heeft je onderzoek zichtbaar effect gehad?</p> <p>Hoe werd dit effect zichtbaar?</p> <p>Is er sprake van blijvende impact en waarom wel/niet volgens jou?</p>	
<p>5. Nieuwe succesdefinitie: Als nieuwe inzichten ertoe hebben bijgedragen de beschrijving van wat succes is te veranderen, schrijf dat hier.</p>	
<p>Heeft er reflectie plaatsgevonden op beleid/handelen en zo ja bij wie?</p> <p>Heeft het onderzoek geleid tot nieuwe criteria of evaluatiemiddelen?</p> <p>Hebben er als gevolg van het onderzoek veranderingen plaatsgevonden buiten de context van het onderzoek? Zo ja; welke?</p>	
<p>6. Aanvullende vragen op basis van surveydata:</p> <p>Welke factor draagt (volgens u) het meest bij aan het bewerkstelligen van impact?</p>	

Noot. Het verhaal hoeft niet te beginnen bij 1, of helemaal tot 6 te gaan.